

VOL 7 | Nº 1
Ano 2022

Revista da Rede Internacional
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

revistaestreiadialogos@gmail.com

ARTIGO EM DESTAQUE

EL LEGADO DE LAWRENCE STENHOUSE, EN EL CUADRAGÉSIMO ANIVERSARIO DE SU MUERTE

Luis S. Villacañas de Castro

*Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Valencia,
España, Luis.villacanas@uv.es*

Resumen

Este artículo ofrece un panorama general de la obra de Lawrence Stenhouse cuando se cumplen cuarenta años de su muerte. El texto identifica la dimensión filosófica, disciplinar, pedagógica e investigadora que se hallan en el corazón de su modelo de desarrollo profesional y curricular, y después las analiza en las diferentes secciones. Sin perder de vista el contexto histórico y cultural en el que se gestó su obra, el artículo destaca las consecuencias epistemológicas, pedagógicas y éticas más significativas de la propuesta de Stenhouse, e identifica, finalmente, los conceptos y perspectivas más prometedores para enriquecer y mejorar en la actualidad la práctica y la investigación educativas.

Palabras clave: Desarrollo curricular, desarrollo profesional, el maestro como investigador, investigación acción educativa.

LAWRENCE STENHOUSE'S LEGACY, ON THE FORTIETH ANNIVERSARY OF HIS DEATH

Abstract

This article offers a detailed overview of Lawrence Stenhouse's work forty years after his death. First, the article identifies the philosophical, disciplinary, pedagogical, and research dimensions found at the heart of Stenhouse' model of professional and curricular development, and analyzes each of them in the different sections. The article underlines the historical and cultural context in which Stenhouse conceived his work, highlights the most significant epistemological, pedagogical, and ethical consequences of his proposal, and finally identifies those concepts and perspectives that seem more capable of improving today's practice and research in education.

Keywords: Curriculum development, professional development, the teacher as researcher, educational action research.

1. INTRODUCCIÓN

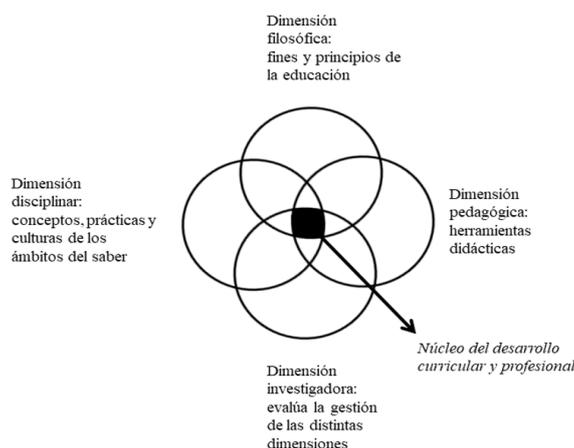
En este artículo ofrezco una introducción a la obra de Lawrence Alexander Stenhouse (1926-1982), pedagogo británico, formador de profesores y pionero del paradigma de la investigación acción educativa en el Reino Unido, ahora que se cumplen cuarenta años de su muerte. Lo hago convencido de que su legado es más necesario que nunca, y de que esto como se apreciará ya con la primera cuestión que me gustaría destacar. La propuesta que Stenhouse hizo a maestros y maestras para definir su profesión huía de enfoques demasiado restringidos o especializados, superaba las barreras típicas que todavía hoy nos separan en función de nuestra asignatura, especialidad, ciclo, dedicación a educación infantil, primaria, secundaria o universitaria, etc. En vez de prestar demasiada atención a estas etiquetas (que reducen el espectro de nuestra reflexión y nos distancian a unos de otros de forma arbitraria), Stenhouse recurría por lo menos a cuatro dimensiones para describir lo que significaba para él ser un educador (Elliott, 2012), sobre cada una de las cuales convenía reflexionar de forma explícita:

- la dimensión filosófica, que tenía que ver con los fines y valores de la educación;
- la dimensión disciplinar, sobre los conceptos, prácticas y culturas internas de cada una de las parcelas de saber específicas, representadas por las asignaturas escolares;
- la dimensión pedagógica, que tenía que ver con las estrategias con las que el maestro intentaba lograr los fines y valores (generales y específicos) de su propuesta educativa, a través de su enseñanza; y finalmente
- la dimensión investigadora, que obedecía precisamente a la dificultad de anudar todas las dimensiones anteriores, y que por lo tanto tenía como función principal la de evaluar si este anudamiento había sido posible, o no.

Para Stenhouse, la profesión de educador se componía de por lo menos estas cuatro dimensiones, de las cuales un maestro no podía olvidarse si, por el camino, no quería dejar de serlo. Al contrario: el deber del educador era investigar acerca de cómo lograba su mejor articulación. A este esfuerzo, que debía canalizarse a través de la investigación, Stenhouse lo llamó desarrollo profesional.

Ahora bien, debemos tener claro que las mismas dimensiones que caracterizaban al maestro y su desarrollo profesional se hallaban también en el currículum que aquél debía diseñar, un currículum que debía por lo tanto contener y reflejar los mismos criterios filosóficos, pedagógicos, disciplinares e investigadores que el educador mantenía para sí. En otras palabras: el desarrollo profesional debía canalizarse y expresarse a través del desarrollo de un currículum que, a su vez, era el instrumento idóneo para que los educadores crecieran profesionalmente en cada una de estas cuatro dimensiones. El currículum tenía la misma complejidad que la profesión: desarrollar el primero suponía desarrollar la segunda, y viceversa, puesto que el trabajo sobre las cuatro dimensiones del educador era la mejor garantía para mejorar, también, la enseñanza y el currículum. De ahí la conocida tesis de Stenhouse ([1975] 1981) de que «el desarrollo curricular debe reposar en el desarrollo del profesorado» (p. 25). Podemos tomar estas cuatro dimensiones, como lo hace la Figura 1, para definir simultáneamente las cuatro dimensiones del currículum y del desarrollo profesional, en cuyo centro se sitúa el maestro como el eje viviente que las articula.

Figura 1. Dimensiones del desarrollo profesional y curricular



En las siguientes secciones recorreremos, una a una, las cuatro dimensiones que debían caracterizar este doble desarrollo del maestro y del currículum. Nos detendremos primero en las dimensiones en tanto forman parte de la profesión de maestro y, después, en la manera en la que éstas debían reflejarse en el currículum. A su vez, localizaremos la propuesta de Stenhouse en el contexto histórico de la Inglaterra de los años sesenta y setenta y, en la medida de lo posible, ofreceremos ejemplos ilustrativos que hagan más clara nuestra argumentación.

2. LA DIMENSIÓN FILOSÓFICA

«Me preocupa menos plantear la reforma de la sociedad que lograr que sus recursos intelectuales y culturales se hagan tan accesibles cuanto sea posible, para que todos sus miembros puedan contribuir al diseño futuro de la sociedad, no sólo una casta privilegiada a la que yo mismo pertenezco» (Stenhouse, 1980, p. 244). En esta cita, Stenhouse aportó una breve pincelada acerca de cuál era, para él, el fin último de la educación. Como tal, la formulación es un claro ejemplo de la primera dimensión curricular y profesional que hemos mencionado: la dimensión filosófica, de la que todo maestro y maestra —hay que tenerlo en cuenta— hace gala en cuanto emite un juicio sobre la función de la educación en general, sobre su valor, sobre quién tiene derecho a ella y bajo qué circunstancias, etc. Quiero decir con esto que Stenhouse no inventó esta dimensión, sino que sencillamente vio la necesidad de hacerla explícita. La razón por la que su propuesta la integró era que, lo queramos o no, esta dimensión siempre está activa en nosotros. La expresamos de un modo explícito (a través de nuestras opiniones o juicios de valor, que pueden ser más o menos profundos o espontáneos) o de un modo implícito (en nuestra forma de actuar). Pero siempre nos acompaña: la delatan nuestras palabras tanto como nuestros silencios, nuestra actividad tanto como nuestra pasividad, nuestra responsabilidad tanto como nuestra dejación de responsabilidad. «Su selección del currículum», escribió Stenhouse ([1967] 1997), «su forma de llevar la clase y su juicio sobre el trabajo de los niños dependerá de su concepción de los valores fundamentales que rigen el trabajo de la educación. Siempre que, en el curso de su trabajo, tenga que tomar decisiones prácticas expresará estos valores» (p. 95). Convenía, por lo tanto, que el profesorado hiciese esta dimensión pública: analizarla, someterla a la racionalidad práctica, ponerla a prueba, refinarla y depurarla de prejuicios.

La misma coherencia que Stenhouse reclamaba para las diferentes dimensiones del maestro y del currículum la mostró él mismo en su obra, en la manera en la que los postulados de su filosofía educativa anudaban con el resto de las dimensiones que, de alguna manera u otra, teorizó en su trabajo. Como hemos visto, entre estas ideas filosóficas estaría, primero, la de que la educación sería responsable de democratizar el arte y la ciencia, lo más valioso del acervo cultural de la humanidad. Así se establecía en la cita al comienzo de este artículo y en muchos otros lugares de su temprana obra, *Cultura y educación*: La educación obligatoria ha aportado a la mayor parte de nuestro pueblo una alfabetización empobrecida que no respalda una auténtica cultura. Los pocos académicos que han accedido a la enseñanza superior se han introducido en una cultura alimentada por la literatura y por las artes, pero la mayoría de la gente no se ha enriquecido con su educación en la medida en que cabría esperar. Esas personas han aprendido las destrezas básicas de lectura y escritura, pero no se les ha enseñado a combinar esas destrezas para sus propios fines ni para que satisfagan sus necesidades, introduciendo con ellas un elemento de creatividad en su vida diaria. (Stenhouse, [1967] 1997, p. 39)

Para Stenhouse, ésta era la base filosófica detrás de la enseñanza y del currículum. Relacionado con esta idea, ofreció la sugerencia de que la democratización de la cultura a través de la educación era la cuestión más acuciante de su tiempo, por delante incluso de la propia reforma de la sociedad. A poco que uno contextualice esta tesis en el periodo de la Guerra Fría en la que surgió, se percatará de que muestra un distanciamiento tácito de cierta sociología de la educación —inspirada en Pierre Bourdieu (1974) y en miembros de la Escuela de Frankfurt— que interpretaba el sistema educativo por entero como un dispositivo de reproducción de clase, que de forma premeditada (y casi siempre oculta) favorecía los intereses de los sectores materialmente y culturalmente dominantes de la sociedad —esas «élites» a las que el propio Stenhouse decía pertenecer—. Para esta corriente sociológica, influida por postulados marxistas, cabía transformar la sociedad primero para poder tener, después, un sistema educativo justo, emancipador, no opresivo. No podía haber lo segundo sin lo primero, pues de lo contrario la educación seguiría fortaleciendo las desigualdades existentes.

Pero Stenhouse (1980) decía otra cosa. Para él, más urgente aún que reformar la sociedad en un sentido determinado (incluso uno que tendiese hacia la abolición ideal de las clases sociales) era «lograr que sus



recursos intelectuales y culturales se [hicieran] tan accesibles cuanto [fuera] posible» (p. 244). En otro lugar Stenhouse se atrevería a parodiar la clásica fórmula socialista que incitaba a las clases trabajadoras a apropiarse de «los medios de producción» para proponer, en su lugar, que los cuando situó la obra de Stenhouse en una sociedad que todavía respetaba la pluralidad y la autonomía institucional con la que, en buena medida, acabó el «Jacobinismo Tory» (Marquard, 1994 citado en Goodson, 2012, p. 115). En tanto es así, hoy no basta con proponer que el profesorado trabaje sobre el currículum para lograr una educación satisfactoria. Por esencial que sea esta última dimensión —la vamos a desarrollar en el siguiente apartado— parece evidente que, hoy, el principal problema de la educación en Inglaterra y en buena parte del mundo se encuentra en la privación económica que sufren profesores actuaran como agentes de «la redistribución de los medios de autonomía y de juicio» (citado en Elliott, 2007a, p. 21). Se atrevería a hablar incluso de las «profundas desigualdades que advertimos en la distribución de los medios de pensamiento y por lo tanto también en el poder que el pensamiento confiere» y, como consecuencia de todo ello, «de la creación de un proletariado del intelecto» (Stenhouse, [1979] 2012, p. 131). La educación, los maestros dentro de ella, debían ser capaces de ponerle solución. Como he advertido, este artículo se esforzará por localizar la propuesta de Stenhouse en su contexto histórico y cultural. Creo que se trata de una perspectiva adecuada. A mi parecer, las palabras de Stenhouse delatarían que la sociedad británica en la que vivía era, para él, lo suficientemente igualitaria de partida como para que el sistema educativo estuviese en condiciones de cumplir con su valor primordial: «el desarrollo de la individualidad y la creatividad en relación con la cultura» (Stenhouse, [1967] 1997, p. 85). En otras palabras: no había, para él, una herida o división tan profunda en lo sociológico —en la sociedad británica de los años sesenta y setenta— que no pudiese ser salvada desde lo pedagógico, siempre que los educadores desarrollasen todo su potencial profesional. Por decirlo de otra manera: a pesar de las desigualdades sociales que dividían a los alumnos británicos, seguía habiendo para él un sistema educativo fiable que haría posible el acceso de todos los estudiantes a una cultura común, si los maestros desarrollaban la suficiente pericia pedagógica. De ahí que la atención de Stenhouse no se dirigiese tanto hacia la sociología de la educación cuanto a la sociología del currículum (Elliott & Norris, 2012, p. 1), puesto que el currículum era para él el objeto sobre el que los maestros debían insistir para lograr los más importantes fines educativos. No le preocupaba tanto la institución educativa en sí y las dificultades que la asaltaban, cuanto las variables pedagógicas fundamentales que el profesorado manejaba en las aulas. El buen maestro, para él, podía superar cualquier obstáculo externo (sociológico) y cumplir con los fines internos (educativos) a través de su enseñanza.

Con esta reflexión daremos paso a la segunda y tercera dimensión con la que Stenhouse caracterizó la profesión del educador: la disciplinar y la pedagógica. Pero antes de ello quisiera profundizar un poco más en el contexto histórico en el que Stenhouse realizó estas aseveraciones, puesto que me parece que dicho contexto tiene gran poder explicativo sobre su propuesta y puede que incluso aparezca como su condición de posibilidad. Me explico: cuarenta años nos separan de Stenhouse y, sin embargo, nosotros ya vivimos en un mundo muy diferente. De alguna manera, con los años sesenta se alcanzó una cúspide democratizadora en ciertos países del mundo occidental que cada vez parece más difícil reeditar. Stenhouse falleció muy poco después del asalto al poder de la primera ministra británica Margaret Thatcher en 1979, por lo que tal vez su optimismo sociológico acerca de las tendencias igualitarias de la sociedad británica —«no es probable que ningún partido político provoque unas condiciones sociales intolerables», ¿se atrevía a decir en 1967! (Stenhouse, [1967] 1997, p. 77) — bien pudiera deberse a que el llamado Nuevo Proyecto de la Derecha no había mostrado, todavía, su peor cara. Durante los años sesenta y setenta en los que Stenhouse desarrolló lo más jugoso de su investigación, el Reino Unido disfrutaba de algunos de los frutos de eso que el crítico cultural Raymond Williams ([1961] 1965) llamó La larga revolución, y que consistió en la progresiva transformación que la cultura experimentó a medida que durante todo el siglo XIX y principios del XX fueron accediendo a ella los estratos mayoritarios de la sociedad, gracias a la gradual democratización política, tecnológica y económica. Esta larga revolución logró, durante unos años al menos, generar una cultura de masas producida por y para los miembros de las clases trabajadoras, en las que éstas se veían representadas de forma digna, sofisticada y compleja. Las canciones de los Beatles tanto como la trilogía del dramaturgo Arnold Wesker ([1960] 1981), publicada por primera vez en 1960, podría ser un buen ejemplo de ella. Creo que éste era también el proyecto civilizatorio —siempre inacabado— en el Stenhouse quería seguir profundizando desde las escuelas y a través del profesorado.

Desgraciadamente, este proyecto de sociedad terminó apenas comenzaba a dar sus frutos. Recién empezado el segundo milenio, Barry MacDonald (2000), compañero de Stenhouse en el Centre for Applied Research in Education de la universidad de East Anglia, resumía los destrozos que el gobierno Thatcherista

realizó a partir de 1979: «El hechizo de la mesiánica Maggie puede que resulte un recuerdo lejano, pero nos quedan las ruinas. Cada una de las escuelas públicas de Inglaterra es un testimonio de su ignominiosa hazaña» (p. 1). Ivor Goodson también se hizo eco de esta nefasta transformación cuando situó la obra de Stenhouse en una sociedad que todavía respetaba la pluralidad y la autonomía institucional con la que, en buena medida, acabó el «Jacobinismo Tory» (Marquard, 1994 citado en Goodson, 2012, p. 115). En tanto es así, hoy no basta con proponer que el profesorado trabaje sobre el currículum para lograr una educación satisfactoria. Por esencial que sea esta última dimensión —la vamos a desarrollar en el siguiente apartado— parece evidente que, hoy, el principal problema de la educación en Inglaterra y en buena parte del mundo se encuentra en la privación económica que sufren muchos de sus alumnos, así como en la falta de recursos que todavía lastra a la escuela pública cuando trata de poner a disposición de su alumnado una cultura común construida en torno al arte y a la ciencia, las vías más poderosas para que éste pueda expandir y enriquecer sus propias identidades y culturas.

Sin embargo, hagamos un ejercicio utópico de ficción histórica e imaginemos que vivimos en una sociedad lo suficientemente justa y cohesionada en términos materiales como para que los alumnos formen un cuerpo medianamente unificado y los educadores tuviésemos al alcance de la mano realizar, dentro del aula, «el desarrollo de la individualidad y la creatividad en relación con la cultura» (Stenhouse, [1967] 1997, p. 85). Imaginemos, en otras palabras, que satisfacer el fin educativo por excelencia dependiese únicamente de nosotros —pues siempre depende de nosotros, pero a veces no enteramente—. ¿Por dónde tendríamos que empezar?

Sin duda, por el currículum. Como ya hemos señalado, el currículum actuaba como la clave de bóveda de toda la propuesta de Stenhouse, la pieza sobre la que acababa reposando —y se acababa concretando— todo lo demás. En este caso, desde el punto de vista filosófico que acabamos de explicar, Stenhouse ([1967] 1997) definía el currículum como una selección de la cultura que el educador hacía accesible a sus alumnos: La cultura o la selección de la misma que constituye el currículum es el medio a través del cual se produce la interacción social en el aula. El currículum se traduce a sí mismo en un proceso social en el que se produce el aprendizaje, se efectúan los descubrimientos y los alumnos se adaptan a la cultura y aprenden —esperamos — a pensar de forma independiente en el marco de la cultura. (p. 85)

2.1. La libertad y la autonomía académicas

Tan interesante como que el currículum fuese una selección de la cultura era que dicha selección le correspondiese realizarla exclusivamente al educador, a él y a nadie más, en función de los fines y valores educativos que plantease realizar dentro del aula. Con esto introducimos una de las características esenciales del proyecto de Stenhouse: la radical libertad y autonomía que demandaba para todo el profesorado, independientemente del nivel, campo educativo o disciplina a la que perteneciera. James A. McKernan (2008) volvió a insistir en este factor al defender que, si «la libertad intelectual es un derecho otorgado a la sociedad y no sólo a la universidad, entonces lo que es un derecho general para mí, como individuo, debería serlo también para todos los educadores» (p. 114). De este modo, los profesores de primaria y secundaria deberían poseer la misma libertad de cátedra de la que disfrutamos —aunque cada vez menos— el profesorado universitario. Esto significa que la libertad de cátedra no es tanto una demanda cuanto una necesidad, una condición sine qua non para la buena enseñanza, sin la cual esta última se vuelve del todo imposible.

Ya hemos dicho que ser educador implicaba para Stenhouse el ejercicio de cuatro dimensiones y que el currículum debía reproducirlas. Para llevar a cabo esta traducción desde lo profesional a lo curricular, el maestro debía por fuerza tener libertad: libertad para pensar y valorar, libertad para juzgar, libertad para imaginar cómo trasladar sus valores al aula, libertad para llevarlos a la práctica y educar así de la mejor manera posible. Esta libertad, en otras palabras, debía concretarse en la posibilidad de diseñar y desarrollar un currículum en la que las cuatro dimensiones profesionales estuviesen presentes, se anudasen, solapasen y desarrollasen en paralelo. La libertad de cátedra era una compañera de viaje imprescindible para cada una de estas cosas, para que el profesorado cumpliera las complejas expectativas que Stenhouse depositaba en esta profesión. A mayor complejidad, mayor libertad para ejercerla y —como veremos más adelante— mayor responsabilidad.

Según Gimeno Sacristán (2003), el modelo de Stenhouse se basaba en un profesor que «es autónomo,



libre, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo ello en su práctica» (p. 21). Un educador, para Stenhouse, era precisamente aquél o aquélla —pero sólo aquél o aquélla— que tomaba decisiones acerca del currículum, independientemente del nivel educativo o materia que

impartiera. El currículum era el campo de acción primordial, el objeto en cuya transformación el verdadero educador se manifestaba como tal, en toda su variedad y su riqueza. Aquellos maestros o profesores que no tomasen decisiones acerca del currículum no merecían llamarse educadores; podían llamarse «instructores», «entrenadores», «coaches» o lo que fuera, pero no educadores (Stenhouse, [1975] 1981, pp. 80-83).

No resulta muy difícil darse cuenta de que la ambiciosa concepción que este pedagogo británico tenía de la educación navega a contracorriente de la inercia histórica que hoy nos arrastra hacia el gradual empobrecimiento y desprofesionalización de nuestro trabajo y del currículum. «El movimiento de desarrollo curricular», escribió Stenhouse ([1975] 1981), «es un ataque a la separación de la práctica y la teoría» (p. 3). Por supuesto, detrás de su propuesta había unas condiciones históricas concretas: un sistema británico de educación en el que, hasta finales de los años ochenta al menos, las escuelas disfrutaban de una relativa autonomía para decidir sobre el programa de estudios y el currículum de sus estudiantes. Durante la década de los setenta «el profesorado no ha[bía] sentido la presión de las imposiciones políticas sobre el currículum» (p. 42, citado en James, 2012, p. 61). Ésta era una de las ventajas del carácter descentralizado del sistema educativo británico, que se oponía —entre otros— al sistema norteamericano. Así, «en las Islas Británicas se presupone que el profesor es lo suficientemente juicioso como para decidir qué deberían aprender sus estudiantes», decía Stenhouse ([1975] 1981), «no sencillamente un experto en enseñar lo que los niños han decidido aprender o lo que la sociedad ha decidido que aprendan» (p. 42). Por el contrario, en los Estados Unidos «el currículum se percibe como una directiva impuesta sobre el profesorado» (p. 105), lo que explica la tendencia —ya presente en los años setenta— a «concebir currículums “a prueba de profesores”: paquetes de instrucción tan bien planificados y organizados que el profesorado no es capaz de apropiárselos» (p. 24).

No hace falta decir que fue el modelo norteamericano el que finalmente prevaleció y prevalece hoy en día. Alcanzó las Islas Británicas de la mano del primer currículum nacional que Margaret Thatcher estableció en 1988, a través del Educational Reform Act. Desde entonces, en Inglaterra tanto como en España —donde, según José Gimeno Sacristán (2003), siempre ha primado el modelo de currículum «oficial centralizado» (p. 13)—, la profesión del maestro se simplifica, vulgariza y corrompe día a día, mientras se impone sobre ella el más férreo control burocrático que posibilita la tecnología digital. De manera paralela, día a día se empobrece el concepto de currículum hasta quedar reducido a una lista de contenidos y competencias que el maestro está obligado a aplicar. Ante este panorama, buena parte del profesorado sacrifica toda su libertad, conocimientos, juicio, creatividad, imaginación y autonomía y sigue los libros de texto y pruebas de evaluación que ofrece una industria educativa cada vez más potente, omnipresente y global, con cada vez más ramificaciones con el sistema educativo y en los documentos oficiales sobre los que se fundamenta. En este escenario, el verdadero riesgo para la profesión es que, a fuerza de tanto dividir, banalizar y simplificar el oficio, éste acabe por degenerar y convertirse en otra cosa. Pues llega un momento en que algo no admite más simplificación y pierde su estructura esencial. De pronto un currículum deja de ser un currículum y se convierte en una lista de la compra, y de pronto los maestros dejamos de educar y nos deslizamos lentamente por la pendiente de la instrucción, el coaching, etc.

Esta dinámica no sólo caracteriza al mundo de la educación, como es obvio. El pedagogo crítico Michael W. Apple (2013) la ha contextualizado dentro de la creciente división de trabajo que domina las sociedades capitalistas modernas, algo que ha conducido «a una pérdida de responsabilidad y de control por parte del profesorado sobre su trabajo, y a una separación entre la concepción y la ejecución» (p. 116). De entre todas las existentes, sin duda la división más amenazante para nuestro oficio es esta última, la que separa la «concepción de la ejecución», es decir, la que hace que el enseñante acabe siendo un mero técnico cuya función es sólo la de poner en práctica los currícula, valores, competencias y contenidos que siempre han diseñado otros en otra parte, y en muchas ocasiones con fines que nunca pretendieron ser educativos (la mayoría de las veces son una mera extrapolación al mundo de la educación de valores y principios del mundo empresarial). Según Apple (2013, pp. 116-117), esta proletarianización de nuestro oficio se sumaría a dinámicas opresoras ulteriores, como la opresión de género y la opresión racial, desde el momento en que el ámbito de la «concepción» lo desarrollan en su mayor parte hombres blancos y universitarios, mientras que la «ejecución» queda reservada mayoritariamente a las mujeres maestras, el único estrato profesional,

por otra parte, en el que habría trabajadores pertenecientes a minorías étnicas y raciales, por contraste a un cuerpo estudiantil que estaría crecientemente formado por miembros de éstas últimas. Estos currícula, además, incorporan cada vez más elementos del capital cultural de las clases sociales dominantes —véase si no la reciente inclusión del «espíritu emprendedor» en los programas de estudio de España, un hecho que delata que buena parte de lo que antes se activaba sólo a través del currículum oculto ha pasado hoy a componer la letra del currículum oficial—. Entre tanto, la proletarización del oficio dificulta aún más que los educadores podamos contrarrestar estas tendencias en el contexto del aula, pues para ello necesitaríamos transformar el currículum que nos quieren imponer. Sin duda, estamos ante un pez que se muerde la cola. Por eso, frente a una realidad que nos obliga a dejar de ser educadores para convertirnos en otra cosa, la propuesta de Stenhouse ofrece un notable enriquecimiento de nuestro campo de acción y pensamiento, razón por la cual también demanda para y de nosotros una mayor libertad y responsabilidad. Como veremos a continuación, en última instancia esta demanda requiere abrir las puertas del currículum al profesorado.

3. LAS DIMENSIONES DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA

«¿Puede este currículum ofrecer algo que valga la pena?», se preguntaba Stenhouse ([1975] 1981, p. 105). Cuando hablamos de perspectivas «valiosas» desde las cuales intervenir en el currículum, no estamos haciendo un uso ligero del término. El argumento axiológico —es decir, aquél que se basa en una teoría de los valores— es inherente a la propuesta educativa de Stenhouse. Al fin y al cabo, son consideraciones sobre el valor — sobre lo que vale o no vale la pena en educación: la *worthwhileness* de Peters (1966) — las que han de orientar el uso de la libertad académica del profesorado y su aplicación sobre el diseño del currículum. «La educación», escribió Stenhouse ([1967] 1997), «es consciente, planificada por alguien que reconoce su responsabilidad y está orientada a un propósito de forma constante. Este propósito de la educación supone elegir y decidir a la luz de los valores» (p. 88).

En último extremo, estos valores reposaban en la dimensión filosófica de la educación. Pero después tocaba concretarlos en la pedagogía y en unas disciplinas. Y en esa transición, ¿qué valores relativos a lo que vale o no vale la pena enseñar, así como a la mejor o peor manera de hacerlo, deberían guiar la libertad del profesorado? Lo primero que cabe decir es que, en opinión de Stenhouse, lo que hacía que la educación valiese o no la pena no era el criterio subjetivo que los estudiantes tenían de su propia experiencia educativa. En este sentido al menos, su propuesta no era la de una educación centrada en el niño (*child-centered*). Claro que el criterio de la experiencia estudiantil era importante, mas no aportaba la variable esencial. Que el alumnado considerase su experiencia valiosa era la condición de posibilidad de que el acto educativo valiese la pena en el sentido en que Stenhouse deseaba que valiese la pena; pero la calidad de la experiencia no incorporaba, en sí misma, el valor final. Si éste hubiese sido el criterio último, entonces también lo hubiese sido el concepto de interés, pues los alumnos sólo considerarían valioso aquel currículum que conectase con sus intereses inmediatos, configurados en torno a sus experiencias anteriores. Pero el problema es que esto imponía para Stenhouse una limitación severa respecto a aquello que el profesorado podía seleccionar para un currículum, que se vería entonces demasiado forzado a repetir los recursos culturales que el alumno ya traía consigo de casa. De ser así, la educación se caracterizaría más por mirar al pasado que al futuro, a lo viejo que a lo nuevo. La caracterizaría menos la apertura hacia lo más valioso del acervo cultural de la humanidad que la reproducción, la repetición o la redundancia. Para resolver este desafío, Stenhouse propuso una alternativa construida en torno a (1) la relevancia del conocimiento, (2) la inducción a la cultura y su concreción en (3) estrategias de enseñanza y (4) principios de procedimiento para el aula.

3.1. La Relevancia del Conocimiento

En este punto Stenhouse era muy claro: «los profesores deberían elegir aquello que juzgan valioso e intentar enseñarlo tan bien como para que evoque interés» (Stenhouse, 1981, p. 9). Según esta cita, existiría un criterio más esencial aún que el del interés de los niños o adolescentes a los que uno imparte clase, el criterio de la relevancia. Éste ya apuntaría hacia un criterio externo a la propia experiencia subjetiva que los alumnos tenían de la educación. La relevancia nos introduciría de lleno en el mundo del estudio, de lo académico, del arte y la ciencia, tal y como refleja la siguiente cita: «Debemos transformar a nuestros adolescentes en alumnos» (citada por Plaskow, 1985, p. 5).



Stenhouse formulaba el criterio de relevancia en términos de los conocimientos que se ponían en juego en una propuesta curricular. En otras palabras: la relevancia tenía que ver con la dimensión disciplinar de las diferentes asignaturas. Esta justificación epistemológica de la educación caracterizó los primeros proyectos financiados por el Schools Council for Curriculum and Assessment, por ejemplo, y desde ahí el movimiento de reforma curricular de la Inglaterra de los años sesenta y setenta. La más significativa de estas iniciativas fue The Humanities Curriculum Project, dirigida por el propio Sten

house desde 1967 a 1972. Para su director, en el corazón de este proyecto se encontraba «el énfasis en que el conocimiento era la base de la educación. [...] La epistemología y la sociología del conocimiento están en el corazón del movimiento de reforma curricular» (Stenhouse, 1980, p. 249), insistía.

Ahora bien, lejos de lo que uno pudiera pensar, este énfasis en los conocimientos no se traducía en una enseñanza que confiara en la mera transmisión. La relevancia también tenía que ver con la dimensión pedagógica que el maestro empleaba para conducir esa enseñanza. De hecho, por medio de la instrucción tradicional uno sólo podría llegar a enseñar «las superficialidades de las disciplinas», pero hacían falta otros enfoques pedagógicos para que los estudiantes aprendiesen a «pensar dentro de ellas» (Stenhouse, [1975] 1981, p. 38). Según Elliott (1998), «el problema del currículum no era un problema de contenido sino la manera en la que el contenido era representado y mediatizado por los profesores en su relación con los alumnos» (p. 9).

De cara a desentrañar los pormenores de las dimensiones pedagógicas y disciplinares de esta propuesta, así como de su reflejo en el currículum, resulta interesante trazar el argumento mediante el que Stenhouse conectó de forma coherente sus ideas epistemológicas —acerca de cómo se genera el conocimiento— con sus propuestas pedagógicas —acerca de cómo ese conocimiento se había de enseñar—. Pues creo que fue determinante el hecho de que Stenhouse siempre leyera el concepto de conocimiento a la luz del de cultura (Pring, 2012). En primer lugar, deberíamos recordar que Stenhouse (1980) ya recurrió al término cultura a la hora de formular el valor de la educación desde una perspectiva filosófica, que definía como «lograr que sus recursos intelectuales y culturales se hagan tan accesibles cuanto sea posible, para que todos sus miembros puedan contribuir en el diseño futuro de la sociedad» (p. 244). Esta apuesta filosófica se concretaba ahora en la necesidad de hacer accesibles a los alumnos las «culturas internas» de las diferentes disciplinas, tanto de las ciencias como de las humanidades. Por culturas internas nos referimos precisamente a las «normas», «métodos», «estructuras de pensamiento», «criterios de validez», «principios de procedimiento disciplinar», «formas de pensar y actuar» —todos estos términos aparecen en la obra de Stenhouse— que permiten generar nuevos conocimientos dentro de cada campo de estudio particular. En otras palabras, por culturas internas Stenhouse no entendía «mera información, sino [...] lógicas y capacidades que se imbrican de tal forma que fortalecen la capacidad de pensar y actuar de manera efectiva» (Stenhouse, 1980, p. 249).

Sin duda existe en los trabajos de Stenhouse cierta tendencia a intercambiar «cultura» y «conocimientos». Así como en sus escritos más tempranos predomina el primer término, el segundo aparece en sus textos tardíos. Mas no debemos llevarnos a engaño, pues lo importante es que ambos se oponen a «contenidos» (curiosamente, el término que hoy en día más se repite en la teoría curricular). Frente al carácter finalista de los contenidos, las culturas internas implicaban la parte procesual, la vertiente más formal de las disciplinas. Para Stenhouse (1981), enseñar los contenidos sin las culturas equivalía a «mentir acerca de la naturaleza del conocimiento» (p. 79). Del mismo modo, McKernan (2008) defendía que los currícula organizados alrededor de contenidos «atentaban contra la epistemología de sus objetos de estudio» (p. 75), puesto que hacían pasar el conocimiento por algo inerte, fijo, consensuado y total, no como aquello que se iba construyendo de manera paulatina, irregular y conflictiva (Apple, 1979, pp. 84-85).

Creo que, también sobre esta cuestión, el tiempo en el que vivió Stenhouse es completamente diferente de aquél en el que vivimos nosotros. Muy atrás han quedado ya las discusiones filosóficas sobre la naturaleza del conocimiento científico, sobre la emergencia y el conflicto entre diferentes teorías y paradigmas, sobre la posibilidad misma de los descubrimientos revolucionarios y sobre cómo la ciencia logra construir su tradición. ¿Lo hace por acumulación? ¿Lo hace a través de rupturas? Todas estas ideas llenaron volúmenes y congresos durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, con las contribuciones de las mejores cabezas de su tiempo: la de Kuhn, Popper, Feyerabend, Lakatos, etc. Con sus reflexiones — en muchos casos contrapuestas—, estos filósofos de la ciencia enriquecieron la visión que se tenía de la ciencia por



aquel entonces en la medida en que lograron cuestionar la preeminencia de los fenómenos desnudos en el avance del conocimiento y llamar la atención, en cambio, sobre el papel de la teoría y de las preconcepciones del observador. A partir de ahí, la discusión se abrió a los factores sociológicos que afectaban a la ciencia como institución, pero también a las variables psicológicas que podían afectar al sujeto científico. Todas estas ideas tenían consecuencias pedagógicas que, en mi opinión, acabaron filtrándose en la apuesta educativa ideada por Stenhouse. Sin duda, durante algunos años al menos, los debates sobre la naturaleza del progreso y el funcionamiento de la ciencia lograron cuestionar la corriente neo-positivista que sigue vigente hoy, al menos en el campo de las ciencias sociales, condenándola a la inmediatez de los datos y a la representación superficial de los fenómenos.

3.2. La Inducción en la Cultura

Según Stenhouse (1981), un saber relacionado con las culturas internas es precisamente el que lograría facilitar una educación que, a través de la enseñanza, ofreciese a los alumnos una «inducción en el conocimiento o la cultura» (p. 82). En la medida en que lo hiciese, sería valiosa desde el punto de vista disciplinar. Ahora bien, ¿qué debemos entender por esta fórmula: la inducción en la cultura? Nada más y nada menos que lo siguiente: lejos de imponer una serie de contenidos al alumnado para que los memorizaran, el profesorado debía «reforzar su libertad [de los estudiantes] mediante una inducción al conocimiento de su cultura entendida como un sistema de pensamiento» (Stenhouse, 1981, p. 82). Los alumnos debían hacer suyas estas culturas internas como sistemas dentro de los cuales se lograba un equilibrio único en el que la libertad y la creatividad individuales no se resentían (al contrario de lo que sucedía con el aprendizaje memorístico), sino que se canalizaban de manera valiosa a través de normas específicas que estaban circunscritas a una disciplina particular. Dentro de estas culturas se podía pensar, y nada sino «el pensamiento» —según Stenhouse ([1967] 1997)— «nos libera de las limitaciones culturales, dado que la cultura se convierte entonces en un recurso del pensamiento creador, en vez de determinarlo» (p. 85).

Por supuesto que era imposible actualizar la inducción en la cultura a través de una pedagogía que hiciese pie únicamente en la transmisión de contenidos. De ahí que la relevancia necesitase tanto de la dimensión pedagógica como de la disciplinar. Desde una perspectiva pedagógica, el profesorado debía lograr que su grupo de alumnos acabase asumiendo estas normas y criterios disciplinares cuando los estudiantes mismos se comunicasen y trabajasen en el aula, generando así una cultura propia en la que los contenidos se volviesen relevantes para alumnos que, de partida, podían tener intereses diferentes. «El efecto de considerar el currículum como cultura [...]», enfatizaba Stenhouse ([1967] 1997), «consiste en subrayar que éste debe funcionar como base de la comunicación y del pensamiento en la clase como grupo» (p. 114). Las normas y procedimientos de las disciplinas debían transformarse en las normas y procedimientos del aula; las culturas disciplinares debían generar una cultura propia dentro del grupo, un tercer espacio en el que las normas de las disciplinas se sintetizasen con las culturas de adolescencia e infancia que los estudiantes traían consigo a la escuela. Tal era, de hecho, la esencia de la evaluación que el maestro debía realizar de sus alumnos al valorar sus contribuciones desde los estándares propios de la nueva cultura del aula (p. 102).

Y todo ello, no con el fin de que los alumnos produjesen conocimientos nuevos o inéditos, pues no era ése el deber de la escuela (aunque sí el de la universidad) (Stenhouse, [1967] 1997, p. 95); tampoco para que reescribiesen, por sí mismos, la historia de las artes y las ciencias. Antes bien, el objetivo era que a través de estos sistemas de acción y pensamiento los estudiantes pudiesen profundizar en el conocimiento de sus propias vidas, o lo que es lo mismo, enriquecer y expandir sus propias identidades y culturas. Como ejemplo de cómo podría avanzarse en esta dirección (y hacerlo con independencia del nivel educativo), Stenhouse ilustra el modo en el que el arte se trataba en algunas aulas de primaria, donde maestros y alumnos eran capaces de crear culturas artísticas que partían de las aptitudes de los alumnos. Sus formas expresivas (espontáneas primero, más depuradas después) iban generando poco a poco los propios criterios de validez del grupo, a medida en que los alumnos los entendían y se contagiaban. «El aspecto importante entonces no es la disciplina», afirmaba Stenhouse ([1967] 1997), «sino la actuación creativa que ha de disciplinarse un poco» (p. 128).

Permitidme finalizar esta sección analizando la similitud que veo entre la «inducción en la cultura» y la insistencia de Michael Young (2013) en «el derecho de los alumnos al conocimiento» (p. 101), que subyace su propuesta de diseño y desarrollo curricular. Uno no puede dejar de apreciar que Stenhouse, como he



dicho, está menos preocupado por los contenidos y más por el método a través del cual dichos conocimientos se generan, que al fin y al cabo debía ser el punto de partida: que los alumnos pensasen y actuaran como científicos, como artistas, como poetas, etc. A través de la inducción en la cultura, el grupo del aula debía actualizar el marco metodológico y epistemológico de cualquiera de las áreas de conocimiento que replican las asignaturas escolares: las Matemáticas, la Historia, el Arte, la Biología, la Filosofía, etc. Cada una de estas disciplinas ha generado sus propias normas y criterios de validez a lo largo de su historia y en relación a objetos de estudio específicos, y en muchas ocasiones, sus expertos han tenido que ejercer sus principios contra la corriente mayoritaria de la sociedad, que defendía otro tipo de imperativos. De ahí que McKernan (2007) entendiese estas normas disciplinares como «estándares inherentes de excelencia» (p. 4), los cuales disfrutaban de cierto grado de autonomía frente a —por ejemplo— las competencias, que son transversales a contextos y disciplinas. Esta autonomía es, precisamente, la que garantizaba que, en términos pedagógicos, el currículum de algunas disciplinas «no requiera una justificación basa

da en objetivos» (p. 4), dado que podría construirse en torno a la actualización de estos criterios normativos. «Si existen disciplinas de conocimiento que están estructuradas y tienen procedimientos lógicos y criterios de validez», preguntaba Stenhouse (1981), «¿acaso la enseñanza de una disciplina no debería tener como fin explorar su estructura para que los alumnos puedan orientarse dentro de ella?» (p. 36).

Esto es lo que se preveía la inducción en la cultura. El currículum debería organizar tareas y proyectos que ofreciesen a los alumnos la posibilidad de regular su comportamiento y su pensamiento a través de los mismos estándares, procedimientos lógicos y criterios de validez que los expertos seguían al trabajar en sus disciplinas. Como el filósofo Immanuel Kant solía comentar a sus estudiantes, «No tengo la intención de enseñar filosofía, sino de enseñar a filosofar» (véase Naragon & Stark, 2013, p. 337).

3.3. Las Estrategias de Enseñanza

Por supuesto, la pregunta que todavía permanece abierta es la de «cómo lograr que el grupo interactúe de forma cooperativa y rica en términos de las culturas que les ofrece el colegio» (Stenhouse, 1981, p. 9). ¿Cómo podemos llevar este ideal a la práctica? La traducción pedagógica de esta fórmula debía realizarse, según Stenhouse, a través de estrategias. Éstas se encontraban en el centro de la dimensión pedagógica que hemos identificado en el currículum y en el desarrollo profesional del maestro. Las estrategias eran hipótesis concretas de enseñanza que tendrían que facilitar el cumplimiento de los valores generales y específicos dentro del aula. «Prefiero el término “estrategia de enseñanza” al de “método de enseñanza”», explicaba Stenhouse (1985),

pues este último incorpora acepciones tradicionales sobre la formación del profesorado en habilidades. En cambio, el término “estrategia de enseñanza” alude más a una planificación de la enseñanza y el aprendizaje a la luz de principios, y parece que ponga más énfasis en el juicio del profesorado. Implica planificar una propuesta y ponerla en práctica. (p. 24)

En lo que respecta a su propia propuesta, la estrategia que Stenhouse eligió para realizarlos fines generales de la educación (entendidos como la democratización de la cultura) y los fines disciplinares (entendidos como inducción en culturas específicas) fue la enseñanza por investigación o descubrimiento. De hecho, todo The Humanities Curriculum Project se basó en experimentar con ella (Aston, 1980; Elliott, 2007a). Poco tiempo después de que este proyecto terminara, uno de los profesores de educación secundaria que colaboró en él —hablamos de John Elliott— dirigió otro desde 1973 a 1975. Financiado por la Ford Foundation, el fin de su iniciativa fue mejorar el entendimiento que el profesorado tenía de los conceptos enseñanza por investigación o descubrimiento, para poder implementar así con más solvencia esta estrategia en las escuelas. «El Ford Project», cuenta Adams (1980), se organizó para identificar la naturaleza de los problemas que [durante The Humanities Curriculum Project] habían surgido en aulas en las que el profesorado había estado inicialmente a favor de canalizar la enseñanza y el aprendizaje a través del descubrimiento y la investigación, para desarrollar medios que ayudaran a estos profesores a salvar la distancia que todavía separaba sus aspiraciones de sus actos. (p. 230)

A la postre, gracias a una batería de términos que se organizaron en torno a tres variables fundamentales—enfoque formal vs. informal, estructurado vs. no-estructurado, dirigido-guiado-abierto—, el Ford Project logró precisar un poco más la definición aportada originariamente por Stenhouse (1980) sobre la enseñanza por investigación y descubrimiento, que a continuación reproduzco: «El profesor urge al alumno a que aprenda de la misma manera en la que aprende el profesor, en vez de saber lo que el profesor sabe. Ésta

es la base de la enseñanza por descubrimiento o investigación» (p. 250).

En estas formas de enseñanza, la función del profesor era la de lograr que los alumnos tradujesen en su aula las normas propias de cada disciplina. Con el tiempo, sin embargo, nuevos criterios permitieron diferenciar estos dos tipos de enseñanza, en la medida en que la primera —por descubrimiento— era más afín a campos cuyos saberes estuviesen objetivados (campos de saber convergente), mientras que la segunda —por investigación— parecía adecuarse más a campos de saber divergente, esto es, disciplinas organizadas alrededor de problemas o cuestiones sobre los que no podían existir evidencias objetivas ni, por lo tanto, consensos últimos. Mientras que en los campos de saber convergente había algo concreto y prefijado que descubrir, en el segundo caso no era así (como ocurría, según Stenhouse, con las humanidades). En otras palabras, la enseñanza por descubrimiento establecía previamente puntos de llegada —estaba más estructurada en torno a ciertos conceptos, por lo que la enseñanza podía ser más guiada (Elliott, 2007b)— mientras que la enseñanza por investigación no requería llegar a un lugar definido con anterioridad sino tan sólo asegurarse de que durante el trayecto «las respuestas y juicios individuales de los estudiantes» se ate-

nían a normas y estándares específicos (Stenhouse, [1975] 1981, p. 38). Según Stenhouse ([1979] 2012, p. 128), el género ensayo podía ser una de las mejores para que el alumnado concretase esta estrategia.

3.4. Los Principios de Procedimiento

Un segundo elemento perteneciente a la dimensión pedagógica eran los principios de procedimiento. Tratemos de explicar su función. Para que estrategias como la enseñanza por investigación o de descubrimiento —o cualquier otra— tuviesen éxito, era importante analizar el modo en el que éstas debían perfilar la actuación del profesorado dentro del aula. De lo contrario, existía el riesgo de que el maestro o la maestra contradijesen el propósito de las estrategias con sus acciones o modos de proceder. Para evitarlo, convenía trazar principios de procedimiento que concretasen las implicaciones que las estrategias de enseñanza debían tener respecto a la actuación del profesorado con su clase, en el manejo del grupo, para que ésta no entrase en contradicción con sus ideales o estrategias de enseñanza. En lo que respecta a The Humanities Curriculum Project, por ejemplo, los miembros del equipo establecieron diferentes principios de procedimiento en torno a la figura del maestro como moderador imparcial. Estos principios definían cómo debía actuar un docente para satisfacer la estrategia por descubrimiento e investigación. Eran los siguientes:

1. Las cuestiones controvertidas deberían incluirse en una clase con adolescentes;
2. El profesorado debería asumir la necesidad de someter a un criterio de neutralidad la manera en la que enseña las áreas controvertidas, esto es, debería asumir que entre sus responsabilidades está la de no promocionar su propio punto de vista;
3. El modo de investigar las cuestiones controvertidas debería estar basado en la discusión y no en la instrucción;
4. La discusión debería proteger la divergencia de perspectivas entre los participantes, en vez de buscar el consenso;
5. El profesor como moderador de la discusión es el responsable de la calidad y los estándares de aprendizaje. (VV.AA., 1970, p. 1)

Si respetaba estos principios, el profesorado podía estar algo más seguro de que su actuación favorecería la inducción en la cultura a través de la enseñanza por descubrimiento o investigación. Cada uno de estos principios de procedimiento podía dar lugar a otros sub-principios y sub-estrategias para conseguirlos, pero no quiero alargar de modo innecesario el argumento. Con la explicación de los principios de procedimiento finalizamos esta sección dedicada a las dimensiones disciplinar y pedagógica del currículum y del profesorado. Pasemos ya a analizar la dimensión investigadora.

4. LA DIMENSIÓN INVESTIGADORA

A la manera por la que la dimensión investigadora se integraba en el doble desarrollo del currículum y del profesorado, Stenhouse la llamó el maestro como investigador. Esta fórmula resumía las características de una dimensión investigadora a la que le correspondía evaluar, precisamente, la articulación entre la dimensión filosófica, pedagógica y disciplinar del currículum y de la educación que el maestro daba. En sí misma, la fórmula del maestro como investigador implicaba dos cosas: en primer lugar, que uno no dejaba



de ser maestro porque (o mientras) investigara dentro del aula, sino que investigaba justamente para llegar a ser mejor maestro. Y en segundo lugar, que el maestro como investigador investigaba siempre sobre el currículum. En esta sección exploraremos estas dos ideas y después hablaremos del enfoque —la investigación acción educativa— y del género —el estudio de caso— que Stenhouse creyó los más adecuados para desarrollar y hacer pública esta forma de investigación. Con ello terminaremos nuestra aportación.

Iniciemos nuestra reflexión con la siguiente cita: «Cualquier investigación que se conduzca en las aulas debe tener como fin mejorar la enseñanza» (Stenhouse, [1975] 1981, p. 157). La frase pertenece a una obra clave, *Introducción al diseño y la investigación curricular*, de 1975, que aportaba un marco pedagógico y metodológico adecuado para explorar, en la práctica, muchas de las ideas esbozadas de manera filosófica en *Cultura y educación*. La frase contiene, a la vez, una tesis epistemológica y una tesis deontológica. Lo primero quiere decir que Stenhouse tomaba en ella partido sobre cuál debía ser el objeto de estudio de la investigación educativa. Lo segundo implica, por el contrario, que Stenhouse sostenía una posición relativa al código ético o deontológico que debía guiar la actividad investigadora del educador. Empecemos por la primera de ellas.

4.1. La Tesis Epistemológica

Desde el punto de vista epistemológico, el paradigma del maestro como investigador abogaba por un tipo de investigación que no se aproximase a la educación a través de las disciplinas científicas de las que, tradicionalmente, se había considerado que el fenómeno educativo era una parte: la psicología y la sociología. Las razones eran las siguientes: estas disciplinas tenían y tienen sus propios objetos de estudio (podemos llamarlos de muchas maneras: psiquismo y sistema social, por ejemplo) y sus propios problemas. Frente a estas perspectivas, relativamente externas a la educación, la investigación educativa debía reivindicar —según Stenhouse— sus propios problemas y sus propios conceptos. Esto no significaba que el acto educativo no ocurriese entre personas (un maestro y unos alumnos) que tenían su propio aparato psíquico y que se integraban de determinada manera en la sociedad: a través de una clase social determinada, desde un estatus socio-económico dado, una cultura, etc. Pero de esto no debía derivarse, según Stenhouse, que la única aproximación al acto educativo debiera ser por medio de los conceptos que la psicología utilizaba para definir el aparato psíquico, o la sociología para estudiar el sistema social. El acto educativo era un fenómeno específico que se daba en un contexto institucional dado y reclamaba, por lo tanto, conceptos específicos. Por eso, lo que Stenhouse esperaba del maestro como investigador era que fuese capaz de usar su imaginación para sintetizar las aportaciones de la psicología y la sociología en hipótesis de enseñanza para el contexto concreto de su aula (Stenhouse, [1975] 1981, p. 25). «Estas disciplinas servían para estimular la imaginación educativa y para definir las condiciones de la acción educativa», dijo Stenhouse (1988), «[pero] no podían servir para guiar la acción» (p. 45). En vez de eso, Stenhouse ([1979] 2012) planteaba un tipo de investigación alternativa, una que tratase

la educación misma —la enseñanza, el aprendizaje, la gestión de las escuelas o de otros sistemas educativos— como un objeto de estudio. [...] Para esta alternativa, los problemas o temas de investigación se eligen en función de su importancia como problemas educativos, por su importancia o su carácter significativo para el contexto de la práctica profesional. [...] Sólo secundariamente contribuye este tipo de investigación a la filosofía, la psicología o la sociología. (p. 132)

La cita es tan importante como comprensible en sí misma. Por eso voy a limitarme a glosar una idea que Stenhouse no expone en ella de forma explícita. Como he dicho, la realidad psíquica y el sistema social que caracteriza a todo individuo se transforma, dentro de la institución escolar, en un fenómeno educativo sin abandonar por ello su materialidad psíquica y social. Es entonces cuando esta materialidad puede ser leída e interpretada como un problema educativo, un problema que tiene que ver con la manera en la que ciertas concreciones psíquicas y sociales se mostrarían más resistentes al cumplimiento de los fines educativos que los maestros reservan para sus alumnos. De ahí que John Elliott (1991, p. 9) no considerase la pobreza —problema sociológico puro— como un problema educativo en sentido estricto, sino sólo en la medida en que la pobreza se tradujese en «el rechazo a aprender [a refusal to learn]» de los alumnos. Éste era el verdadero problema educativo. La negativa a aprender sería, pues, la manera en la que la estratificación económica y cultural se manifiesta a veces como un fenómeno educativo, cuando los estudiantes tratan de orientarse en el currículum buscando la realidad o cultura propias, pero no las encuentran por ningún sitio. H. A. Giroux (1987), por ejemplo, sugirió que «el rechazo a la alfabetización [refusal to literacy] puede constituir menos un acto de ignorancia por parte de los grupos subordinados que un acto de resistencia» (p. 87).



Reconvertidas en problemas educativos, las realidades psíquicas y sociológicas del alumnado debían ser tratadas dentro del aula con soluciones educativas, no soluciones terapéuticas, sociales o incluso políticas. Y no había solución educativa que no pasase, para Stenhouse, por mejorar la enseñanza; ni mejora de la enseñanza que no pasase por mejorar el currículum; ni mejor currículum que no pasase, finalmente, por el desarrollo profesional del docente.

De hecho, este fue precisamente el orden de factores que dio lugar al movimiento de reforma curricular liderado por Stenhouse durante los años sesenta. Fueron las dificultades derivadas de la resistencia a aprender de los alumnos las que hicieron necesaria una renovación del currículum y de formas de enseñanza en Inglaterra, cuando la edad de escolaridad obligatoria subió desde los catorce hasta los dieciséis años, en 1964. La profesión de la enseñanza se topó entonces «ante una nueva ola de problemas [... pues] ya no se trataba de actualizar el currículum desde un criterio académico», explicaba Stenhouse (1980), «sino de atender los problemas derivados de ofrecer una educación secundaria genuina a personas que no pertenecían a esa élite» (pp. 246-248). En su obra de teatro *Class Enemy*, escrita en 1976 e influida por Beckett y el teatro del absurdo, Nigel Williams (1978) dramatizó esta nueva ola de problemas por boca de sus personajes, alumnos adolescentes que rechazaban aprender sin renunciar, por ello, a su deseo de conocer: Bueno, eso ha sido jodidamente inútil. Datos. No queremos putos datos. Queremos conocimiento. Para eso estamos aquí. No para que nos digas cuán redondo es el mundo o qué huele el puto hidrógeno. ¡Conocimientos! ¿Dónde estaba el conocimiento en todo lo que nos has dicho? ¿Dónde estaba el empujón que necesitamos, eh? ¿Ese poquito de ayuda? (p. 21)

4.2. Tesis Deontológica

Como he mencionado, la tesis epistemológica que guiaba el paradigma del maestro como investigador —esto es: existe el fenómeno educativo como algo diferente del fenómeno social y psíquico— se complementaba con otra de carácter deontológico. Ambas eran perfectamente coherentes. Básicamente, esta última consistía en que el maestro como investigador no podía dejar de ser maestro por el camino. Esto quiere decir que, desde un código estrictamente profesional, no era ético investigar en clase descuidando la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. «Tal es», dijo Stenhouse ([1979] 2012), «la característica esencial de las escuelas profesionales: el acto investigador debe conformarse a las obligaciones del contexto profesional» (p. 133). Lo contrario implicaba un tipo de investigación intrusiva, que Wallace (2008) definió como aquella «cuyas técnicas [...], o bien interrumpen la propia acción profesional de uno (entrometiéndose en los procesos de aprendizaje normales de sus estudiantes, por ejemplo) o bien interrumpen la vida profesional (o privada) de otros» (p. 43). Otra manera de criticar dichas aproximaciones sería diciendo que atentaban contra la ecología institucional (Edwards, 2020).

Ahora bien, este principio deontológico inherente al paradigma del maestro como investigador no sólo tenía que ver con las técnicas de investigación empleadas, sino también y sobre todo con los objetivos últimos de la investigación. Lo hemos dicho: ¿tenía la investigación fines educativos o trataba de aplicar en el aula conceptos de la psicología y la sociología para estudiar a los alumnos sólo como aparatos psíquicos y parte de una sociedad? A través de la investigación, ¿se intentaba conocer mejor la sociedad y el funcionamiento del cerebro, o mejorar su aprendizaje y la enseñanza?

Sin duda, el paradigma del maestro como investigador se basaba en la premisa de que, si los fines de la educación debían lograrse a través de la enseñanza, entonces no debía haber investigación educativa al margen de la enseñanza —más aún, de la mejor enseñanza posible—. La fórmula del maestro como investigador implicaba también su reverso: que no podía haber investigación sin al menos entender y tomar conciencia del lugar del maestro. De esto se derivaba otro principio epistemológico que definía el esquema del maestro como investigador. Y es que, del mismo modo que en los niveles de la física cuántica no es posible ignorar la distorsión que los propios instrumentos de observación causan sobre el objeto de estudio, en el aula tampoco se puede ignorar la figura del maestro y de su enseñanza, factores sin los cuales esa realidad no sería educativa, sino otra cosa. En el aula no existían jamás fenómenos psíquicos o sociológicos brutos, desvinculados de las variables institucionales y pedagógicas que el centro educativo y educador estuviesen empleando. Ningún fenómeno propiamente educativo podía investigarse con rigor desvinculándolo de la situación de enseñanza que lo enmarcaba. El maestro era constitutivo de la realidad educativa y el investigador no podía ignorar la función de aquél cuya presencia y actuación daba a la realidad su cualidad es



pecífica. En tanto es así, la pedagogía debía ser como mínimo una variable controlada por la investigación.

Pero el principio deontológico esencial que se derivaba de la propuesta de Stenhouse era que, independientemente del objeto de estudio, el investigador educativo debía hacer uso, para su estudio empírico, de la mejor —no de la peor— forma de enseñanza que pudiese imaginar. Si toda situación de aula es siempre una situación de enseñanza (jamás un limbo puramente sociológico o cognitivo), entonces la participación de los alumnos en un contexto de investigación debería aportarles una situación de aprendizaje valiosa, pues sólo así se respetaría su derecho a ser estudiados en su mejor posibilidad.

4.3. La Investigación Acción Educativa

Por razones como las recién mencionadas, Stenhouse defendió que los maestros debían ser los principales agentes de la investigación educativa. A fin de cuentas, «las aulas reales deben ser nuestros laboratorios, y éstas se hallan bajo la tutela de los profesores, no de los investigadores» (Stenhouse, [1979] 2012, p. 133). La dimensión investigadora se incluyó así en el desarrollo profesional de maestros y maestras que,

entre otras cosas, debían convertirse en investigadores. El profesorado debía tomar consciencia y profundizar en su saber pedagógico y con ello derribar la división de trabajo según la cual unos (los pedagogos y formadores de maestros, desde las universidades) ponían la teoría y la investigación y otros (los profesores, desde los centros de primaria y secundaria) ponían la práctica. De lo contrario, el campo entero estaba condenado a perpetuar una enseñanza sin investigación y en una investigación sin enseñanza, basada en cuestionarios, tests y estudios psicométricos que los profesores se limitarían a distribuir en sus aulas.

La investigación del maestro como investigador debía respetar las demandas epistemológicas y deontológicas que acabamos de explicar. Esto es, a la postre, lo que facilitaba el paradigma de la investigación-acción, razón por la cual fue abrazado por Stenhouse con entusiasmo. Los orígenes de la investigación acción se hallan en el trabajo que Kurt Lewin realizara durante los años cuarenta en el campo de la psicología social (Villacañas de Castro y Banegas, 2020); aquí, sin embargo, partiremos de dos citas de Stenhouse y Elliott para evidenciarla afinidad electiva de esta metodología con las bases epistemológicas y deontológicas del paradigma del maestro como investigador. Se acoplan como anillo al dedo. «El fin principal de la investigación acción», resumió Elliott (1991), «es mejorar la práctica antes que producir conocimientos. La producción y utilización de conocimientos está subordinada a, y condicionada por, este fin fundamental» (p. 49). Por su parte, Stenhouse ([1979] 2012) indicó que

Se trata de una forma de investigación en el que los actos experimentales e investigadores no quedan exentos de la justificación que demandan los criterios profesionales e investigadores. El profesor no puede aprender de su investigación sin acometer que sus alumnos aprendan, del mismo modo que un médico no puede experimentar sin intentar al menos la curación. (p. 133)

Como vemos, la investigación acción no debía desviarse en ningún momento de los fines estrictamente profesionales de la acción. Las tareas de investigación no debían atender demandas externas a las de la práctica misma, ni siquiera aquéllas que tuviesen que ver con la producción de conocimiento, subordinada como estaba a la mejora de la enseñanza. Este principio —que vale para todas las prácticas sociales en las que la investigación acción lleva décadas aplicándose— se concretaba idealmente, en el ámbito educativo, en el hecho de que el maestro sólo tenía derecho a generar aquel conocimiento que le permitiese mejorar su enseñanza y a hacerlo mientras ejerciese esa misma enseñanza, o de lo contrario recaería en prácticas intrusivas.

Todo esto tiene otras implicaciones, como que el ejercicio de la investigación debía dar mayor sistematicidad y riqueza a las culturas profesionales que el maestro ya poseía, no obligarle a mimetizar prácticas científicas que le eran ajenas, por mucho que éstas fuesen las únicas legitimadas por los departamentos de universidad. O que la investigación acción debiese ser, por fuerza, colaborativa, pues colaborativa era siempre una acción social. Uno nunca está solo en una profesión; otros agentes forman parte del contexto de la práctica que se desea mejorar y en el marco de la cual la propia investigación se desarrolla. Por eso la investigación acción la ejerce siempre un colectivo (Banegas & Villacañas, 2020). En el caso de la educación, es obvio que junto a los maestros siempre están los estudiantes, sus familias, la comunidad escolar, etc., y todos ellos deberían participar, idealmente, en el diseño y evaluación de un currículum. Debemos entender la investigación acción como un esfuerzo colaborativo en el que un amplio espectro de agentes

evalúa y transforma la acción social en la dirección deseada y desde unos criterios comunes y negociados de valor.

Alguno de los rasgos que definen la investigación acción se han ido intensificando con el paso de los años hasta dar lugar a formatos diferentes: el crítico (Carr & Kemmis, 1986), el participativo (Cammarota & Fine, 2008), etc. Con todo, en medio de esta diversidad permanece siempre la misma voluntad de encontrar un equilibrio entre los aspectos epistemológicos y deontológicos a los que nos hemos referido. A través de múltiples formatos, la investigación acción ofrece una alternativa al «enfoque positivista» que, según Jordan y Kapoor (2016), «subyace a buena parte de la investigación cuantitativa, y que históricamente ha objetivado a sus sujetos de estudio, con el propósito de asegurar su manipulación y control por los poderosos» (p. 137). Durante demasiado tiempo, dicen estos académicos, los investigadores han estudiado realidades sin tratar de mejorarlas. En el mundo de la educación, esto se manifiesta en que no se ha de considerar a los alumnos únicamente como realidades sociales o psíquicas que merecen ser estudiadas, sino como estudiantes que tienen derecho, en todo momento, a ser educados de la mejor manera posible.

4.4. Los Estudios de Caso

«Sostengo que el desarrollo curricular debe ser tratado como investigación educativa», escribió Stenhouse ([1975] 1981, p. 120). Como da a entender esta frase, el currículum pasó de ser una unidad pedagógica a convertirse, además, en la unidad de investigación educativa fundamental. Sin duda, se trata de un paso importante. Corolario y concreción de la indivisibilidad de lo pedagógico y lo metodológico, de lo deontológico y lo epistemológico, este uso del currículum descansó en la creencia de que las ideas educativas sólo podían abrirse a la práctica y a la experimentación si asumían la forma curricular. Sólo entonces, según Stenhouse (1980, p. 251), las hipótesis teóricas sobre la educación podían hacerse traducibles a la profesión. Esto significa que el currículum debía incorporar una hipótesis educativa acerca de cómo articular la dimensión filosófica, disciplinar y pedagógica, así como que la evaluación de esta articulación fuese el objetivo de la dimensión investigadora. A través de un currículum, el maestro plasmaba valores educativos generales y de su disciplina, hacía explícito cómo debían llevarse a la práctica a través de la enseñanza, y finalmente enumeraba los métodos e instrumentos propios que le permitían evaluar el éxito de su propuesta. «Desarrollar un currículum», en palabras de Elliott y Norris (2012), «consiste en montar una serie de experimentos educativos. Quien desarrolla el currículum crea un marco en el que estos experimentos, materiales y estrategias pedagógicas tomadas como hipótesis, puedan ser puestas a prueba y gradualmente refinadas dentro del aula» (p. 3). En este esquema, la dimensión investigadora cumplía esencialmente la función de evaluar el éxito o el fracaso de la propuesta curricular.

Stenhouse esperaba de los maestros investigadores que fueran capaces de escribir y publicar documentos de trabajo que reflejaran si sus hipótesis habían sido acertadas, si sus currícula habían logrado desencadenar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con los valores generales y disciplinares que los inspiraban, a través de estrategias, principios de procedimiento, materiales o recursos adecuados. Esta sería la manera a través de la cual el maestro como investigador ejercería su responsabilidad, al ser capaz de responder y justificar públicamente la autonomía y responsabilidad de la que hacía uso para diseñar y desarrollar los currícula.

¿Qué formato sería el más adecuado para reflejar los resultados de este enfoque de investigación? Según Stenhouse (1979), el estudio de caso. Éste era el género que mejor canalizaba el trabajo del maestro como investigador y, a su vez, el que mejor podía atender las demandas epistemológicas y deontológicas de su profesión y de la investigación que le correspondía, por ser más ecológica y menos invasiva. Por estudio de caso entendemos un documento que describiera en profundidad las variables del contexto y el propio desarrollo de la propuesta curricular que el maestro había diseñado y llevado a cabo (Goodson, 2012).

Finalmente, si la dimensión investigadora completaba la ambiciosa visión que Stenhouse tenía del desarrollo profesional, de ésta debían derivarse a la postre hallazgos capaces de fundamentar una teoría. La dimensión investigadora debía desembocar en un archivo de estudios de caso a través de los cuales la comunidad educativa pudiera, poco a poco, desarrollar una teoría educativa que se fundamentase en su propia praxis de enseñanza, que fuese respetuosa con los principios epistemológicos y deontológicos de la profesión, y que no estuviese basada en ideas heredadas de otras disciplinas relativamente autónomas y con otros objetivos. De la suma de estos estudios de caso, a la postre, Stenhouse (1979) esperaba algo



así como una historia de la educación de cuya colección empírica pudiese resultar una teoría. Tal era la manera en la que el paradigma del maestro como investigador debía subvertir la ilegítima dominancia que otras disciplinas, otros profesionales, otros métodos y otros puntos de vista habían impuesto a la investigación educativa, saltando por encima de la figura del maestro.

5. CONCLUSIÓN

«Los buenos profesores son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les diga qué han de hacer» (Stenhouse, 1988, p. 45). Con esta cita concluimos. Además de ofrecer una introducción al pensamiento de Lawrence Stenhouse, a lo largo de este artículo me esforzando por mostrar (mediante referencias culturales e históricas concretas) que el mundo ha cambiado infinitamente desde que Stenhouse construyó su obra. Y aun así, sigue siendo el mismo mundo, en el sentido de que hubo una continuidad espacio-temporal entre aquellos años y los nuestros. El problema es que la educación, a diferencia del mundo, no puede cambiar infinitamente sin dejar de ser educación. Con enorme esfuerzo e inteligencia,

Stenhouse construyó la que considero que es una de las propuestas más ambiciosas y coherentes acerca de la educación y del lugar fundamental e insoslayable que los maestros y maestras ocupan dentro de ella. Como he dicho, sus reflexiones fueron auspiciadas por un contexto histórico determinado, el de la Inglaterra de los años sesenta y setenta. Sin duda, las condiciones socio-económicas, institucionales y culturales de aquella sociedad tuvieron marcada influencia en su propuesta. Es la suya una obra conectada a su presente, una obra que fue fruto de su tiempo, de su realidad histórica. Obviamente, la existencia de un sistema educativo descentralizado en los que profesores y centros todavía podían ejercer la autonomía que se les suponía condicionó la perspectiva que Stenhouse tuvo acerca de lo que la educación era y —sobre todo— lo que podía llegar a ser. ¡Claro que Stenhouse fue hijo de su tiempo! Pero no creo que esto imponga una fecha de caducidad a sus escritos. Al contrario: justo porque sus ideas nacieron de la libertad y la autonomía (posibilidades históricamente) merecen ser tenidas en cuenta en otro tiempo y otro espacio. Porque no se piensa igual desde el ejercicio de la libertad que desde fuera de ella; no se piensa igual de bien desde el interior de unas instituciones que permiten el sosiego y la confianza en que uno podrá desenvolver su propio criterio, que instalado en un mundo dominado por lógicas que uno no reconoce como propias. Las condiciones de las que Stenhouse disfrutó en su trabajo fueron las mismas que deseó para todos los maestros y maestras, de su época y de la nuestra. Pues sabía que lo único que aseguraba que la educación no fuese, algún día, a dejar de ser educación era que los educadores pudiesen expresarse, imaginar y trabajar con autonomía. Y eso es lo que la propuesta de Stenhouse desenvolvía, con talento y con rigor, hasta sus últimas consecuencias. Porque la reivindicación de la autonomía (para los maestros, sí; pero también para los médicos, jueces, políticos, etc.) no es una reivindicación que haya de limitarse a una época histórica y no a otras. Ella misma es la condición de posibilidad de que haya verdaderos médicos, jueces, políticos... y educadores, en su época y en la nuestra.

REFERENCIAS

- Adams, E. (1980). Ford Teaching Project. En L. Stenhouse (Ed.), *Curriculum research and development in action* (pp. 229-240). Heinemann.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power and education. The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.
- Aston, A. (1980). The Humanities Curriculum Project. En L. Stenhouse (Ed.), *Curriculum research and development in action* (pp. 139-146). Londres: Heinemann.
- Banegas, D. L., & Villacañas de Castro, L. S. (2019). Action research. En S. Mann & S. Walsh (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 570-582). Routledge.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. *Contemporary research in the sociology of education*, 32, 46-58.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). Youth participatory action research: A pedagogy for transformational resistance. En J. Cammarota, & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp. 1-12). Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. The Falmer Press.

- Edwards, E. (2020). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, 29(3), 396-413.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Open University Press.
- Elliott, J. (2007a). A curriculum for the study of human affairs. The contribution of Lawrence Stenhouse. En J. Elliott (Ed.), *Reflecting where the action is. The selected work of John Elliott* (pp. 15-29). Routledge.
- Elliott, J. (2007b). Developing hypothesis about classrooms from teachers' practical constructs. An account of the work of the Ford Teaching Project. En J. Elliott (Ed.), *Reflecting where the action is. The selected works*
- Elliott, J. (2007b). Developing hypothesis about classrooms from teachers' practical constructs. An account of the work of the Ford Teaching Project. En J. Elliott (Ed.), *Reflecting where the action is. The selected works of John Elliott* (pp. 30-61). Routledge.
- Elliott, J. (2012). Teaching controversial issues, the idea of the 'teacher as researcher' and contemporary significance for citizenship education. En J. Elliott, & N. Norris (eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research. The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 84-105). Routledge.
- Elliott, J., & Norris, N. (2012). Introduction. En J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research. The works of Lawrence Stenhouse* (pp. 1-6). Routledge.
- Jimeno Sacristán, J. (2003). Prólogo. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 9-24). Morata.
- Giroux, H. A. (1987). Introduction. En P. Freire, & D. Macedo, *Reading the word and the world* (pp. 1-28). Bergin & Garvey.
- Goodson, I. (2012). Case study and the contemporary history of education. En J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research. The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 106-121). Routledge.
- James, M. (2012). An alternative to the objectives model. The process model for the design and development of curriculum. En J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research. The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 61-83). Routledge.
- Jordan, S., & Kapoor, D. (2016). Re-politicizing participatory action research: Unmasking neoliberalism and the illusions of participation. *Educational Action Research*, 24(1), 134-149.
- MacDonald, B. (2000). How education became nobody's business. En H. Altrichter, & J. Elliott (Eds.), *Images of educational change* (pp. 20-36). Open University Press.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Naragon, S., & Stark, W. (2013). Un regalo para Rose Burger. Notas y comentarios sobre una recién hallada hoja de Kant. *Isegoría*, 48, 333-344.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. George Allen & Unwin.
- Plaskow, M. (Ed.) (1985). *Life and death of the schools council*. Falmer Press.
- Pring, R. (2012). Culture: A neglected concept. En J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research. The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 49-60). Routledge.
- Stenhouse, L. (1979). Case study in comparative education: Particularity and generalisation. *Comparative Education*, 15(1), 5-10.
- Stenhouse, L. (1980). Reflections. En L. Stenhouse (Ed.), *Curriculum research and development in action* (pp. 244-262). Heinemann.
- Stenhouse, L. ([1975] 1981). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 45-51.
- Stenhouse, L. ([1967] 1997). *Cultura y educación*. M.C.E.P.
- Stenhouse, L. ([1979] 2012). Research as a basis for teaching. En J. Elliott, & N. Norris (Eds.), *Curriculum, pedagogy and educational research* (pp. 122-136). Routledge.
- Villacañas de Castro, L. S., & Banegas, D. L. (2020). Philosophical tenets of action research in education. En George Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-30). Oxford University Press.
- VV.AA. (1970). *The Humanities Project: An Introduction*. Heinemann Educational Books.
- Wallace, M. J. (2008). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wesker, A. ([1960] 1981). *The Wesker trilogy: Chicken soup with barley. Roots. I'm talking about Jerusalem*. Penguin Books.
- Williams, N. (1978). *Class enemy*. Faber and Faber.



Williams, R. ([1961] 1965). *The long revolution*. Pelican Books.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 101-118.