

En el presente trabajo se describe una investigación colaborativa en la que un Centro docente se compromete a experimentar una propuesta integrada del currículo escolar. Para su puesta en funcionamiento se parte de un material curricular de carácter abierto y deliberativo que sirve de orientación para la toma de decisiones pero, en ningún caso, esto significa su traslado automático al aula, lo que requiere obligatoriamente su adecuación al contexto en el que se va a trabajar. Además del material se cuenta con la colaboración del investigador que, como agente externo, propicia tanto el seguimiento y regulación de la actividad como su apoyo y asesoramiento.

Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo

pp. 99-111

Relato de un caso desde la investigación colaborativa

Francisco J. Pozuelos Estrada* Universidad de Huelva**

Introducción

La investigación colaborativa que vamos a exponer surgió con la intención de analizar la realidad educativa de un centro escolar desde una perspectiva compleja y crítica a fin no sólo de comprenderla, sino también de mejorarla y transformarla con la implicación de todos los participantes, es decir, se trata de una investigación en equipo colaborativo y en un contexto determinado y nunca un estudio *sobre* una comunidad. Lo que se traduce en un proceso de género formativo cuyo efectos redundan en la mejora de la realidad en la que se trabaja. Pero, como se ha puesto de relieve en otras investigaciones, estudiar todo esto para impulsar exclusivamente una mayor eficacia no precisaría de un marco como el que estamos planteando aquí, máxime si se tiene en cuenta que nuestra intención

con este proyecto consiste también en promover el desarrollo de actitudes críticas y democráticas como efecto de la participación sustantiva de todos los sectores de la comunidad educativa estudiada (profesorado, alumnado y familia).

El centrar la investigación como un estudio de caso viene motivado por la necesidad, cada vez más acuciante, de conocer cómo funcionan las innovaciones en contextos determinados, en las prácticas cotidianas, de qué manera afectan a las personas concretas que la viven y qué papel juegan las situaciones sociales en las que se generan. Y todo ello no con la intención de generalizar los resultados, más bien el propósito consiste en exponer ejemplos reales que ilustren y documenten a otros casos, es decir, espejos en los que mirarse para orientar ciertas decisiones y de las que ya se tienen algunos referentes

* Miembro del Grupo de Investigación GAIA (Proyecto IRES).

** Departamento de Educación. Campus del Carmen. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n 21007 Huelva.

que facilitan la innovación educativa, evitándose, de esta forma, tener que empezar siempre de cero.

Además la investigación colaborativa, desde la perspectiva del estudio de caso, permite vivir la experiencia como un proceso en desarrollo que facilita ir centrando la atención (“enfoque progresivo”) en el discurrir de la acción, y esto encaja con el estudio de las innovaciones educativas, que por naturaleza son inciertas en su desarrollo. Así la flexibilidad de este modelo de investigación admite las adaptaciones pertinentes según se gana en comprensión, además de documentar esas variaciones y sus causas. El dinamismo al que aludimos, fruto de distintos intercambios e interacciones, imprime al caso un carácter evolutivo que escapa a todo esquematismo previo o secuencia rígida de trabajo e investigación.

El Centro participante: descripción de una tradición innovadora

La Formación Centrada en la Escuela, entendida como la estrategia que usa un colectivo docente con la intención de abordar y resolver los problemas con los que se encuentran en su práctica cotidiana, cuenta en el CP “Atlántico”¹ de Huelva con un dilatado historial precedente; muchos son los proyectos que desde esta perspectiva se han acometido en los doce años que lleva funcionando como centro escolar; es más, sus inicios conectan precisamente con un proyecto de innovación² elaborado por los enseñantes que iban a desarrollar su acción educativa en él, proyecto que a lo largo de distintas revisiones y actualizaciones ha experimentado cambios, mejorar y adaptaciones diversas.

En esta secuencia evolutiva aparece la incorporación al “Programa de Reforma de la Segunda Etapa de EGB para Andalucía”, programa que, como se ha puesto de manifiesto en distintos estudios (Martínez Rodríguez, 1990; Pérez

Gómez y Gimeno, 1994; Pérez Gómez, 1997), significó, en un primer momento, un serio reconocimiento, desde la Administración educativa, a las iniciativas de los docentes más inquietos de aquel momento, aglutinados, muchos de ellos, en torno a distintos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) o experiencias pedagógicas llevadas por grupos comprometidos con el cambio educativo.

Más adelante y posterior a una serie de aportaciones y revisiones se convirtió en un proyecto de Formación en Centro aprobado y apoyado desde el CEP de Huelva con el fin de impulsar la elaboración de Proyectos Curriculares que realmente estuvieran en sintonía con los procesos reflexivos que dan sentido y significatividad a estos documentos educativos. El resultado fue un documento marco que serviría de orientación para todas las actividades y experiencias que se llevasen a cabo en el Centro, lo cual no resultaba demasiado conflictivo dado el nivel de implicación y protagonismo que asumió toda la comunidad educativa.

Sin embargo pronto se echó en falta una formación específica que ayudase a obtener el máximo provecho posible de un proyecto que, por innovador e implicativo, a veces resultaba difícil su auténtica puesta en funcionamiento, máxime si tenemos en cuenta el deseo genuino que siempre ha manifestado el claustro por poner en funcionamiento unas ideas que sólo se pueden considerar valiosas si realmente funcionan en la práctica educativa, y no como un mero ejercicio retórico con objeto de adornar una documentación rutinaria y burocrática que poco tiene que ver con lo que ocurre en las aulas. De esta inquietud por conectar discurso y uso (teoría y práctica) surgió un nuevo proyecto de innovación e investigación que tendría como meta la implementación del Proyecto Curricular en la actividad cotidiana del aula y Centro a través de unidades didácticas globalizadas directamente conectadas con el marco que las fundamenta, de manera que su experimenta-

¹ Con el fin de garantizar la necesaria confidencialidad (uno de los principios de esta investigación) se ha utilizado este nombre como seudónimo.

² Proyecto “Aula Abierta”.

ción ayudase tanto a mejorar la práctica como a perfilar y adecuar el Proyecto Curricular.

Esta trayectoria de autoformación ha generado en el centro escolar una cultura de debate reflexivo que ha contribuido notablemente a un desarrollo profesional cada vez más elaborado.

La Formación Centrada en la Escuela. Modelo de referencia para el proyecto

La formación centrada en la escuela (marco en el que puede inscribirse la investigación colaborativa) ha experimentado en nuestro contexto un proceso de popularización, y a veces incluso de vulgarización y apropiación, de tal calibre que parece, en algunos casos, que cualquier actividad que se desarrolle en el Centro y esté mínimamente relacionada con la formación o información a los docentes, por el mero hecho de estar ubicada en ese espacio físico ya es merecedora de ser considerada como "centrada en la escuela". Para evitar ese uso trivial del término es por lo que pensamos que resulta importante poner de relieve algunos aspectos y características que estimamos básicos e irrenunciables a la hora de hablar de procesos de formación centrados en la escuela.

Consideramos el *centro escolar como la unidad clave* para avanzar hacia una mayor calidad educativa (Moreno, 1992). La escuela representa un sistema social con una cultura propia que ejerce un influjo potente en el tipo de desarrollo y cambio curricular que se dé o plantee. Junto con lo que acabamos de exponer subrayamos la dimensión singular y particular de cada centro, lo que no quiere decir que entendamos a cada escuela como una entidad aparte que no tiene lazos ni interacciones con otros colectivos; antes al contrario, a lo que aspiramos desde este modelo es, precisamente, a propiciar una red de colaboración e intercambios de forma que los contactos con otros posibilitem un enriquecimiento mutuo.

Entendemos al *profesorado* o equipo que trabaja en un contexto determinado, como el *verdadero protagonista* de su desarrollo y evolución; con esto, y como expone Moreno (1992),

el docente deja de considerarse parte del problema para verse más bien como parte de la solución. Así cualquier transformación que se planifique deberá partir de ellos y no de propuestas externas y no sentidas por el equipo: en cualquier proceso de innovación lo más importante es sentirse protagonistas de la acción.

En coherencia con lo anterior, pensamos que es la práctica educativa la que genera y produce *problemas* que precisan resolverse e investigarse, y son éstos, precisamente, los que motivan e involucran al profesorado en tanto que los compromete, al partir de sus necesidades, ideas y posibilidades; dándose de esta forma progresos y evoluciones que se pueden relacionar con sus experiencias anteriores (aprendizaje significativo). A efectos de lo que estamos exponiendo entendemos por problema algo que no se puede resolver automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos recursos (García y Porlán, 1990). Desde esta perspectiva la idea de problema no se expone como algo estático sino más bien como algo que se va desarrollando y diversificando (modelo de proceso); en consecuencia trabajar con "problemas" significa aceptar la posibilidad de soluciones variadas y no preconcebidas.

En relación con esto la preocupación por la práctica no puede ser el único criterio que debe orientar al proceso; creemos desde una perspectiva crítica, que *teoría y práctica son dos aspectos que deben interrelacionarse*, superando el conocido y denunciado divorcio entre teoría, entendida como leyes universales que organizan y definen a la práctica, y ésta como un proceso meramente técnico, de aplicación rutinaria, de saber instrumental. Desde este planteamiento, se explica el desarrollo profesional como un proceso de construcción de la teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica y compartida sobre su propia realidad. A partir de este proceso reflexivo podríamos obtener una praxis suficientemente justificada en términos de fundamento teórico y rica en valores deseables, o, como expone Sancho (1988, p. 93), "*desde esta perspectiva la separación entre teoría y práctica se reduce, beneficiándose mutuamente*".

El apoyo externo en el marco de la colaboración

Queremos centrar la atención en otro referente que consideramos fundamental a la hora de proponer cambios, mejoras y formación en contextos educativos: *la figura del agente externo o asesor*.

La estrategia que se lleva a cabo con la Formación Centrada en la Escuela tiene como meta, básicamente, el profundizar en la autonomía profesional del profesorado, pero esto, sin embargo, no quiere decir que se opte por un modelo que se apoye exclusivamente en el equipo de docentes que están en el proceso de formación, que dé la espalda a quienes quieran y puedan colaborar con la escuela. La formación en centro, precisamente, para su correcto desarrollo necesita de agentes externos que, dentro de un marco colaborativo, posibiliten diversas ayudas que de no darse resultarían un obstáculo para el proceso seguido. Pero, en este modelo la intervención externa habrá que situarla dentro de un marco colegiado y simétrico, es decir, que apoye y facilite pero que ni lidere procesos, ni transmita soluciones. La responsabilidad deberá estar en manos de los asesorados y aunque esto no siempre sea fácil sí deberá ser una consigna deseable, pues, de otra forma *“el modelo colaborativo puede llegar a generar más dependencia que autonomía a causa de una sobreestimación de la figura del agente externo (ya sea como líder y no como experto)”* (Pozuelos, 1996, p. 183).

Desde esta consideración los colaboradores externos, asesores, representan una influencia positiva cuando su actuación tiene como meta el impulsar la reflexión crítica, cooperativa y comprometida con una mejora progresiva de la realidad docente, es decir cuando *“asisten a los profesores en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar sus experiencias y comprensión ‘en contexto’, esto es, sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos”* (Nieto, 1992, p. 80). Su implicación según ponen de manifiesto distintas experiencias tendrá especial relevancia cuando:

– Ayudan a seleccionar y acotar los problemas que son realmente importantes, y merecedores de ser investigados. Pero en todo caso se

huirá de la imposición o, como expone Rodríguez Romero (1996, p. 76), *“evitar que la opción del asesor se convierta en pauta aceptada ciegamente por el profesorado”*.

– Son también agentes que, una vez conocido, acotado y sentido el problema que se va a investigar, pueden facilitar diversos datos e información necesarios para un mayor conocimiento y profundidad del objeto de trabajo concreto, evitándose con su intervención interminables disgregaciones y rodeos.

– Los asesores o agentes externos son cada vez más precisados, cuando se habla de autoformación, para evitar lo que se ha dado en llamar el “aprendizaje plano” (cuando ya todos nos hemos contado todo) que, en tantas ocasiones, es la causa del languidecer y, finalmente, conduce a la desaparición de muchas e interesantes experiencias de formación.

– El asesoramiento externo se muestra igualmente significativo a la hora de establecer redes de contactos (Moreno, J.M. 1992), es decir, canales de comunicación entre los distintos equipos o centros, de manera que se puedan optimizar y expandir ideas y recursos.

Y en todo caso, como expone Nieto (1992), la participación colaborativa de agentes externos tiene sentido, en tanto que su acción contribuye a que los procesos de mejora y cambio no se traduzcan siempre en esfuerzos heroicos realizados por un profesorado ya de por sí saturado de tareas y responsabilidades.

El modelo de asesoramiento que se propone, acorde con el tipo de investigación que se está planteando, estará dentro de la corriente reflexiva, crítica y fenomenológica, que surge como alternativa a la corriente técnica, no contextual, y clínica (expertos que identifican y resuelven los problemas, presentando las soluciones a los profesores que se limitan a adoptarlas y llevarlas a la práctica).

Experimentación Curricular y materiales alternativos

La innovación escolar y la práctica educativa renovadora se han enfrentado tradicionalmente

a un dilema: ¿se deben emplear los libros de texto como herramienta de aula y con ello reducir el desgaste profesional o por el contrario es preferible buscar alternativas más plurales, complejas y profesionalizadoras aun a costa de un esfuerzo, a veces, poco sostenible?

La preocupación por los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, y sigue siendo hoy, motivo de gran preocupación y atención por todos los que están relacionados con la educación, y nadie descarta ya ni su poder e influencia (Apple, 1989; Area, 1991; Blanco, 1994; Gimeno, 1994; Cañal, 1988; Cantarero, 1997; etc.), ni su irremediable necesidad, “inevitabilidad”, en términos de Gimeno (1991).

El que se conviertan en un obstáculo para el desarrollo de prácticas globalizadas e innovadoras no viene dado por su uso en las aulas y centros, antes al contrario, como expone Gimeno (1991), podremos debatir y reflexionar sobre sus características, tipos, papel e importancia, pero lo cierto es que resulta imposible, en la actualidad, una enseñanza sin ningún tipo de material o recurso, a no ser que se caiga, y lamentablemente a veces así ha ocurrido, en la sustitución de éstos por apuntes o fotocopias, lo cual lejos de ser una alternativa, se convierte en un sucedáneo de peor calidad. En este mismo sentido, es preciso reconocer el valor que tienen los materiales y recursos, en general, para acceder a información, conocimientos y culturas que no están directamente vinculados a la realidad inmediata y personal del alumnado; máxime en la sociedad actual, verdaderamente invadida de medios que continuamente emiten información; y esto hace necesario que desde la escuela se eduque en su manejo y reflexión crítica, de lo contrario se podría caer en una manipulación por el reconocimiento y prestigio excesivo que se le concede a ciertos medios que se consideran casi mágicos, por desconocidos.

El problema, lo que les convierte en un obstáculo para la práctica globalizadora, aparece cuando se tiende a centrar toda la enseñanza en torno a un recurso único (libro de texto, por lo común) o a partir de un modelo de “tecnología curricular empaquetada” (Area, 1991) o “materiales a prueba de profesores”. En estos casos, y

aquí radica su importancia y poder, es que se convierten en el currículum, son los que realmente lo cierran y prescriben (Apple, 1989; Blanco, 1994; Cantarero, 1997), o, como expone Torres (1994), “*los que concretan e interpretan más restrictivamente todavía esas directrices (las ministeriales), quienes, en resumen, cierran el currículum*”. Es decir quienes dicen qué es merecedor de ser aprendido, en qué orden y en qué sentido. Es más, por sus características funcionan en gran medida como guía y recurso excluyente de otros medios hasta tal punto que cabría preguntarse si el alumno aprende Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales... o aprende libros de texto (Álvarez Méndez, 1985). En consecuencia el profesor quedaría reducido a un simple ejecutor o dosificador de textos o recursos con la consiguiente desprofesionalización que esto conlleva, y el alumno en un reproductor de versiones de ciertos contenidos y materias, según qué editorial, que es preciso superar para ir pasando de curso dentro del sistema educativo.

Esta realidad, bastante extendida en la actualidad, se ha criticado desde hace mucho tiempo, y como podemos comprobar, muchas experiencias y propuestas han tenido éxito gracias precisamente a los materiales que han producido, pero en estos casos, en lugar de plantearlos como algo “cerrado” y “uniformante”, se han centrado en medios y recursos que enfatizan, por una parte, la diversidad de fuentes y formatos de información y, por otra, la figura del profesor como agente principal de la puesta en práctica del currículum (Area, 1991), es decir, que precisan de su participación responsable a lo largo del proceso y no la mera aplicación y consumo. Al hilo de esto también es importante reconocer que otras muchas experiencias han ido progresivamente languideciendo hasta su desaparición precisamente por “*no disponer de materiales adecuados que faciliten su diseño, desarrollo y evaluación*” (Lledó y Cañal, 1993). Esto nos pone de manifiesto la dificultad que tienen los profesores cuando quieren abordar prácticas globalizadoras pues es poco el apoyo que encontrarán en los textos escolares al uso y escasos los materiales alternativos, como argumenta Cantarero (1997) en su análisis so-

bre los textos escolares elaborados al amparo de la LOGSE, y el enfoque globalizador que se plantea en el DCB para la educación Primaria, se continúa manteniendo como tónica general la existencia de libros diferenciados para cada área y a partir de una lógica simplificadora que centra los esfuerzos en reproducir datos, definiciones y conceptos totalmente ajenos a cualquier controversia o diversidad de visión que inviten a tomar posiciones, pronunciarse ante los hechos y responsabilizarse del propio conocimiento (Sancho, 1997).

Con lo cual los profesores que opten por un modelo curricular innovador (globalizado) se verán forzados a realizarlos ellos mismos, con el consiguiente índice de improvisación, falta de calidad y empleo excesivo de tiempo personal (resulta verdaderamente ingenuo pensar que esta tarea puede realizarse de forma continuada en horas libres o complementarias).

“Hay que tener en cuenta que la estructuración del trabajo educativo en el aula, basado en la aportación de una multiplicidad de materiales, que hay que buscar, seleccionar, y preparar de forma secuenciada para que los alumnos puedan utilizarlos de forma conveniente no es un proceso que pueda improvisarse”.

(Domenech y Viñas, 1997, p. 33)

Y esto inevitablemente es un obstáculo que dificulta la generalización o asentamiento de prácticas innovadoras que se salgan de los recursos más comunes y extendidos, pues según podemos leer en Asensio (1987, p. 84) “*los recursos didácticos disponibles son, en su mayor parte, disciplinares, y el profesor que se plantea un trabajo interdisciplinar debe empezar casi siempre de cero*”.

En consecuencia, se impone abrir una línea de trabajo e investigación encaminada a generar, evaluar y difundir materiales y recursos que faciliten el desarrollo de prácticas globalizadoras, es decir, medios que, en coherencia con el planteamiento adoptado, se puedan utilizar de forma más autónoma y versátil y no como un simple manual de uso o recetario y esto, como exponen Lledó y Cañal (1993), no se puede dejar exclusivamente en manos de la iniciativa privada más preocupada por la rentabilidad económica que por la calidad educativa (los materiales innovadores no son precisamente

los que mejor se venden y en muchos casos, por esta razón, desaparecen del mercado los pocos que se comercializan). Por tanto recursos, experimentación y formación del profesorado forman un triángulo imprescindible a la hora de proponer un modelo alternativo de materiales para la enseñanza globalizada.

A propósito de los motivos y finalidades de la investigación

En coherencia con la línea argumental hasta este momento expuesta se trata, a partir de este proyecto, de someter un material curricular de carácter abierto y flexible a experimentación con objeto de poder obtener algunas aportaciones encaminadas a facilitar el desarrollo de prácticas globalizadas en la dinámica de aula tal como se recoge en el Proyecto Curricular del Centro participante. Y para ello nos propusimos:

1. Implementar unidades didácticas que planteen la enseñanza desde la perspectiva de la “investigación escolar”.
2. Llevar a cabo una estrategia de formación deliberativa que involucre activa y críticamente a todos los implicados en el proceso.
3. Evaluar la calidad y riqueza del proceso seguido y el material empleado.

Como vemos, lo que se procura es dar un paso importante para comprobar la validez de muchas de las decisiones que se han tomado teóricamente en el proyecto curricular, las cuales sólo podrán ser tenidas en consideración cuando resistan la prueba de la acción práctica, incluyéndose, como efecto del proceso practicado, aquellas mejoras y adecuaciones que procedan como resultado del contraste y análisis realizado a partir de la experiencia efectuada.

Proceso seguido: reconstrucción de un trayecto por la incertidumbre

El contacto inicial se produce a petición del Centro y como consecuencia de algunos compromisos adquiridos el curso anterior para participar en el Plan de Formación del siguiente año

académico. Con este fin se celebra una primera entrevista en la que interviene una comisión representativa del claustro, el jefe de estudios y el investigador (agente externo, asesor o “amigo crítico”). De este encuentro surge el objeto de estudio en el que nos centraremos, el proceso marco y la posibilidad de efectuar el trabajo desde una perspectiva de investigación colaborativa.

En la Jornadas Pedagógicas celebradas en junio del curso anterior se acordó que este año se centrarían en la experimentación de unidades didácticas relacionadas con la propuesta curricular descrita en el Proyecto Curricular de Centro, es decir de carácter globalizada y que insten al aprendizaje por investigación.

En conveniencia con esto y para el trabajo de experimentación curricular del que estamos hablando se abordarán varias etapas distintas entre sí pero relacionadas entre ellas:

Diseño del proyecto

Este momento se refiere a la elaboración de un proyecto marco que recogiese, fundamentase y estructurase la experiencia que se quería realizar. Además se incluía su explicación y debate colectivo de modo que quedase claro el proceso, la finalidad y los compromisos que aceptaban por cada parte. Para esta fase se recurrió al análisis y consulta de distintos documentos del centro que permitieran tener en cuenta ciertos aspectos ya abordados, acuerdos tomados con anterioridad y el estilo pedagógico asentado entre el colectivo participante.

Fruto de esta fase fue la elaboración de un informe inicial con todos los acuerdos adoptados así como el marco inicial de la experimentación debatido y aprobado colectivamente.

Reelaboración y adecuación de Unidades Didácticas de Carácter Experimental³

Durante esta fase, el equipo se familiarizó con la propuesta general contenida en el material experimental que se le presentó para la experimentación en el aula, a continuación se rea-

lizaron los oportunos ajustes y contextualización, a partir de un proceso deliberativo, de la experiencia que cada equipo de ciclo, en concreto, iba a trabajar.

Durante este período se incluyó la lectura y análisis del material experimental y la adaptación de la experiencia a la realidad del Centro, ciclos y de cada participante, de modo que todos pudiesen “hacerla” suya según las distintas perspectivas y criterios profesionales existentes dentro del grupo (programación).

Como instrumento de investigación se utilizaron el diario de sesiones de trabajo, donde se van anotando los acuerdos, los problemas detectados y otras observaciones de interés.

El material realizado incluyó: el diario de sesiones, las unidades didácticas contextualizadas y reelaboradas por cada equipo y las programaciones personales de los maestros y maestras individualmente considerados.

Puesta en práctica de la unidad didáctica

Durante esta fase se pusieron en marcha en el aula las programaciones realizadas a partir del marco presentado en el material experimental.

Para su revisión y estudio se contó con la confección de diarios del profesor/a, el análisis de tareas de los alumnos/as, grabaciones de sesiones de trabajo en clase, observaciones en el aula, entrevistas a maestros/as, alumnos/as y madres y análisis de documentos.

Los materiales producidos en este momento de la experimentación fueron: diarios de los maestros y maestras, diario del investigador (agente externo, asesor), grabaciones de vídeo, materiales didácticos elaborados, adaptados o aplicados por los equipos docentes, cuadernos de trabajo del alumnado, así como sus informes y realizaciones de grupo; cuadernos de campo (observaciones) y grabaciones (audio) entrevistas.

Sesiones de estudio, análisis y conclusiones

A lo largo de toda la experimentación se celebraron distintas sesiones de trabajo en equipo

³ Como documento de trabajo cada participante poseía una carpeta con los materiales curriculares que servían de guía para la experimentación.

con objeto de adecuar y precisar aquellos aspectos que la práctica educativa demandaba, ajustándose, así, la secuencia lo más posible a la dinámica de la clase y sus diferentes variaciones. En ellas se utilizó como instrumento de trabajo el diario de sesiones convertido de este modo en archivo y memoria de la experimentación.

En general, podemos distinguir dentro de estas fases tres grandes momentos. Uno, dedicado a la adecuación y estudio de la experiencia; otro, al desarrollo en la práctica; y, por último, otro destinado al seguimiento de la investigación. Es preciso aclarar que, si bien existe una cierta secuencialidad, lo cierto es que estos momentos constituyen segmentos relacionados entre sí y que, durante la experimentación en el aula y la revisión de la propuesta, a veces, se produjeron variaciones respecto al diseño inicial, característica definida en el *enfoque progresivo* que se incluyó como principio metodológico de la investigación.

La ingente cantidad de información conseguida con los variados métodos de recogida de datos que se han ido enumerando, involucran y dan voz a los distintos participantes en la experiencia (profesorado, alumnado, familia y agente externo –asesor–), de forma que la *triangulación* (Elliott, 1983) emerge como una estrategia básica y natural que facilita la obtención de conclusiones suficientemente contrastadas y evidenciadas por los distintos puntos de vista ganándose con ello en riqueza, complejidad y comunicación democrática.

No obstante, no querríamos terminar sin detenernos antes en manifestar que el proceso descrito ha requerido de una fase previa a fin de conocer el contexto y acoplar a los distintos profesionales implicados. Como en algún lugar se ha dicho una investigación colaborativa no es el resultado de una decisión de hoy para mañana, con anterioridad se producen una serie de factores, encuentros y actividades previas que poco a poco crean las condiciones necesarias para poder acometer un proyecto de mayor complejidad. En este sentido, la relación del investigador con el Centro no es nueva, ni la actitud receptiva de la comunidad es reciente.

En estos últimos años y en calidad de asesor externo o “amigo crítico”, este investigador ha tenido la oportunidad de intervenir en varias de las experiencias de “formación en centro” desarrolladas por este claustro, así como en distintas convocatorias de las Jornadas Pedagógicas que el Colegio celebra cada año con la participación de toda la comunidad: profesorado, familia y en alguna medida, alumnado. Podría decir que esta presencia habitual es aceptada y reclamada para la formación y seguimiento de distintas actividades y necesidades de carácter educativo.

Es en este marco y a partir de estas vivencias previas donde debe ubicarse el proceso desarrollado; sin este espacio compartido habría sido imposible acometerlo, sobre todo si se tienen en cuenta las dudas y reticencias que la investigación educativa despierta en el profesorado demasiado acostumbrado a que los problemas que realmente les preocupan no coincidan con los intereses de los investigadores.

Por último podemos comprobar como el modelo planteado a seguir conecta la *formación con la estrategia de investigación escolar* que, a decir de Martín (1994), se apoya en tres ideas esenciales: el proceso se basa en el tratamiento de los problemas que se dan en la escuela; se elaboran hipótesis o intervenciones para la práctica; y se experimentan, en la acción, las hipótesis planteadas; y todo con la pretensión de propiciar una evolución no sólo de la forma de hacer las cosas sino fundamentalmente de progresar en nuestras ideas, creencias y concepciones sobre la enseñanza, lo cual conduce a una transformación consciente de la práctica.

El diálogo como principio para la comprensión y mejora

El término “diálogo” describe y define mejor el proceso interactivo que se produce entre los participante de una experiencia de investigación compartida que el vocablo “negociado”, el cual evoca más a un intercambio interesado y rival que a una experiencia colaborativa basada en la cooperación y el respeto colectivo. Sólo desde esta acepción reconocemos, en este trabajo, el con-

cepto “negociación”. Es decir como principio que hace y convierte a todos los participantes en agentes activos del estudio: no se trata de un estudio *sobre* la escuela sino *desde y con* la escuela.

Este intercambio es el soporte que permite que todo el proceso se organice como una experiencia dialogada que integra a los diferentes sectores que ocupan distintas y complementarias posiciones en la realidad estudiada; además, como nos precisa Santos (1989, p. 121), “*la negociación inicial sitúa a los participantes en una clara y voluntaria situación participativa*”.

Diálogos y acuerdos que tienen que ver con la definición del proceso y del proyecto concreto a desarrollar; con el nivel de participación, el reparto de responsabilidades y tareas; con la autorización para el acceso a lugares, documentos y personas. Igualmente significa revisar e intervenir en la redacción definitiva de los documentos escritos de forma que todos puedan incorporar sus puntos de vista, aclaraciones o matizaciones; ningún material por ello se dará por definitivo sin que haya sido examinado por las distintas personas directamente implicadas⁵. Y muy especialmente como recomienda Guba (1985) al finalizar el informe:

“Comprobar el informe final o ‘case study’ con los grupos fuente de datos antes de elaborarlo en su forma final” (p. 159).

Desde este prisma, la ocultación, el uso interesado, la omisión o manipulación de información, datos y conclusiones no tiene espacio ni lugar.

“La cooperación y contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad, y entre éstos y los agentes externos, es la clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social y académica del aula”.

(Pérez Gómez, 1992, p. 136)

La evaluación y seguimiento en este sentido queda perfilada como un mecanismo de regulación que involucra activamente a todos los implicados en una revisión crítica de su propio trabajo con objeto de desarrollar un proceso sostenido de mejora y progreso.

Algunas conclusiones y propuestas

El desarrollo de la investigación, del cual este trabajo es una aproximación, nos ha permitido configurar un catálogo de conclusiones que, si bien no pueden considerarse definitivas, dada la naturaleza contextual de este tipo de indagación, sí que pueden ayudar a otras experiencias que pretendan integrarse en un proceso de cambio y reflexión a partir de la experimentación curricular. Estas conclusiones y propuestas se exponen a continuación.

La investigación colaborativa es una estrategia que estimula la formación como proceso reflexivo y compartido

La investigación colaborativa se nos ha revelado como una provechosa estrategia para impulsar la formación como un proceso en el que la reflexión sobre la propia práctica se convierte en el motor del cambio, la mejora y, en fin, el desarrollo profesional e institucional.

No se trata, pues, de aceptar sin más una propuesta sino de abrir un periodo de indagación compartida con el fin de comprender y transformar la práctica. La lógica que se sigue consiste en concretar un proyecto en términos de hipótesis de trabajo, el cual una vez experimentado en la acción del aula revelará sus cualidades y sus necesarios ajustes.

De esta manera el conocimiento es generado por los participantes como un hecho contextualizado, suficientemente contrastado con evidencias empíricas y sometido a revisión crítica. El resultado es una mayor capacitación profesional, un desarrollo intelectual en tanto que se dimensiona la práctica como una acción informada y no técnicamente descrita y una maduración grupal o institucional.

La investigación colaborativa provoca en los participantes, más que cambios, evoluciones dentro de una trayectoria que da sentido y significado al progreso personal e institucional

Aspirar a cambiar una realidad por otra, es un referente con escaso contenido en las inves-

⁵ Stake (1998) denomina a esta intervención “revisión de los interesados” (p.100).

tigaciones en las que participan, en equidad, distintos grupos sociales y profesionales. Resulta francamente difícil abandonar todo un recorrido anterior y tomar en consecuencia un camino nuevo; desprendernos del pasado no es sólo algo irrealizable sino que también supone un derroche de energía y un desprecio hacia un marco cultural que, además de ser el legado pedagógico construido entre todos, constituirá “las lentes a través de las cuales se interpretan las nuevas aportaciones”.

En coherencia cuando se produce un proceso experimental, el colectivo participante reacciona integrando básicamente aquellas aportaciones que conectan con sus anteriores identidades. Así progresivamente se van produciendo evoluciones cada vez más elaboradas; intentar saltarse niveles de desarrollo o introducir aspectos extraños lo más que consigue son experiencias efímeras y superficiales resultados.

La experimentación de proyectos concretos resulta una buena estrategia para investigar, mejorar e innovar currículum

El profesorado está habituado a intervenir en experiencias concretas y prácticas, limitadas en el tiempo y sobre las que tiene suficiente nivel de maniobra a la hora de decidir con relación a su estructura, planificación y desarrollo. De alguna manera son ejemplos bien definidos que recogen sus ideas y con los que organizan la actividad del aula.

Teniendo esto en cuenta nos resulta más factible y realista experimentar proyectos bien delimitados, a partir de los cuales ir configurando un modelo más amplio y fundamentado, que tomar como referencia grandes diseños escasamente identificados por los enseñantes, sobre todo si se tiene en cuenta la poca tradición que existe en nuestro país para esta tarea profesional.

Estimular la investigación colaborativa

Las propuestas curriculares alternativas requieren de procesos experimentales de los que se puedan obtener sugerencias para su mejor desarrollo. Al experimentar conocemos los límites y las posibilidades del proyecto realizado, identifi-

camos los obstáculos más influyentes y las resistencias más pertinaces, nos aparecen nuevas sugerencias con las que seguir ensanchando y enriqueciendo el planteamiento inicial, en definitiva, intervenimos conscientemente en la elaboración de nuestro conocimiento profesional.

Una actividad de este tipo requiere de la implicación de distintos sectores docentes que trabajen en colaboración, de forma que la deliberación compartida acerque y consolide el vínculo complementario existente entre la teoría y práctica de la enseñanza. Para esto será igualmente necesario que el profesorado de todos los niveles vea reconocida e incentivada su participación en procesos de investigación. A nadie se le puede pedir que intensifique su actividad laboral sin que medien mejoras y contrapartidas suficientes.

Favorecer redes colaborativas

En coherencia con lo anterior consideramos que sería preciso respaldar la constitución de redes de centros y docentes que, desde una perspectiva colaborativa, permitan contrastar experiencias e intercambiar inquietudes.

Participar en un proyecto innovador conduce a una dinámica plagada de incertidumbres y necesidades; muchas de ellas se podrían ver reducidas gracias a los intercambios y comunicaciones entre equipos que participan de propuestas y principios semejantes.

Este diálogo compartido tiene, además, la ventaja de propiciar la cooperación profesional más allá de la realidad del Centro, lo cual es importante sobre todo en un momento que la competencia y la pugna por hacerse con la clientela puede degenerar en un modelo profesional exclusivamente preocupado por mejorar la productividad de cara al mercado. Para evitarlo, subrayamos, nada mejor que constituir redes colaborativas que funcionen desde la lógica del apoyo mutuo y la reflexión compartida de experiencias basadas en la práctica.

El currículum integrado llena de contenido e impulsa el trabajo compartido en los docentes

Cuando la docencia se circunscribe a la enseñanza de una materia o disciplina la única re-

lación profesional posible es la especializada vía departamental y de inevitable sentido académico. Compartir otras preocupaciones de carácter formativo e integral tiene poco sentido en un modelo cuyo contenido ya viene definido por el conocimiento disciplinar. Sin embargo el articular la enseñanza en torno a un tema que desborde la disposición disciplinar de los conocimientos escolares propicia el diálogo y los intercambios profesionales. Muchas de las actividades que normalmente se vinculan al maestro/a individual, como pueden ser el programar, realizar materiales, revisar trabajos, etc., aparecen ahora como tareas compartidas por el equipo.

Cuando se decide trabajar un proyecto integrado también se adopta casi necesariamente un trabajo cooperativo pues se precisan distintas sugerencias de conocimientos variados, se requiere un reparto coordinado de responsabilidades y tareas, es necesario llegar a acuerdos educativos con suficiente coherencia, etc. Acometer, por tanto, el currículum desde un enfoque globalizador facilita y anima al trabajo en equipo docente, pues la planificación que se realice siempre va a necesitar de la colaboración y aportaciones del resto del profesorado.

Se precisan materiales y propuestas concretas que ilustren convenientemente el modelo curricular integrado y que a su vez faciliten su experimentación en la práctica

A lo largo de nuestro proyecto hemos podido comprobar, por una parte, el provecho y la utilidad de unos materiales curriculares que orientan de forma flexible el trabajo docente y, por otra, la escasez de los mismos. Existe, y eso lo hemos conseguido constatar y documentar a lo largo del proyecto, una auténtica necesidad de materiales que ejemplifiquen y ayuden en la práctica y promuevan la reflexión.

Dejar esta responsabilidad en manos del profesorado aisladamente es insuficiente, sobre todo si se tienen en cuenta las condiciones en las que llevan a cabo su actividad laboral; depositar la confianza en las empresas editoriales, sin más, resulta poco realista. Creemos, por el contrario, que desde una política de apoyo a la producción de materiales alternativos, se puede,

por un lado, divulgar ese notable legado innovador que en demasiadas ocasiones duerme en los depósitos oficiales sin la atención debida y, por otro, impulsar su creación y experimentación por distintos equipos internivelares con la intención de difundir modelos suficientemente evaluados en la práctica.

Una investigación colaborativa no tiene las mismas repercusiones en todos los participantes

Uno de los “sueños” más recurrentes de la tradición positivista en la investigación educativa es la posibilidad de generar un avance homogéneo y previamente definido en todos los sujetos a los que se dirige su atención. Expectativa que ha calado y dejado un poso bastante consistente en el mundo de la enseñanza hasta el extremo de que muchos docentes desconfían o infravaloran sus investigaciones pues, en realidad, sólo alcanza a un círculo desigual de sujetos.

Sin embargo la investigación colaborativa trasciende a esta tendencia empirista y desde el principio reconoce y confirma que los progresos no se darán en todos de la misma forma pues los avances no dependen exclusivamente de los aportes exteriores, están ligado en mucho al sujeto y su forma personal de entender y enfocar el proceso; así, ideología, capacidades anteriores y expectativas delimitarán el alcance de los aprendizajes logrados.

En este mismo sentido se produce el protagonismo y nivel de participación en la actividad investigadora: ni todos se implican igual, ni todos la asumen de la misma manera. Siempre aparecerán distintos niveles de colaboración; pretender un grado máximo o muy alto de cooperación en la totalidad del grupo sólo llevará a la frustración y el desengaño, es necesario admitir la diversidad como un hecho natural en los procesos de investigación colaborativa. Circunstancias que además hace que nadie se sienta desplazado, ni rechazado por su desigual intervención.

La diversidad así entendida es un factor integrador y coadyuvante de la colaboración en la investigación educativa. Y además, complementario a lo anterior, facilita el relevo necesario para una actividad que pretende durar un periodo importante de tiempo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.M. (1985). La interdisciplinariedad como principio organizador del currículum. *Educación y Sociedad*, 3, 53-78.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- AREA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- ASENSIO, M. (1987). Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.
- BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En Ángulo, J.F. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- CANTARERO, J.E. (1997). Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-87.
- CAÑAL, P. (1988). Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. En Porlán, R; García, J.E. y Cañal, P. (Comps). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1983). 'Action-research': normas para la autoevaluación en los colegios. En AA. VV. (comps.). *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GARCÍA, E. Y PORLÁN, R. (1990): Cambio escolar y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, 11, 25-38.
- GIMENO, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO, J. (1994). Los contenidos escolares. Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- GUBA, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á.I. -coord.- *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- LLEDÓ, Á.I y CAÑAL, P. (1993). El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. *Investigación en la Escuela*, 21, 9-20.
- MARTÍN, J. (1994). Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. *Kikiriki*, 33, 35-40.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990). Informe del Ciclo Superior del Colegio Público "Minerva". En Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MORENO, J.M. (1992). Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a las escuelas en países de la OCDE. En Escudero, J.M. y Moreno, J.M. *El asesoramiento a Centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- NIETO, J.M. (1992). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 5, 69-83.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J. y PÉREZ Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I y GIMENO, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- POZUELOS, F.J. (1996). Asesoramiento y enfoque colaborativo: algunas reflexiones y obstáculos para su desarrollo. En AA.VV. *Construir otra escuela*. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones Osuna.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en Educación*. Archidona (Málaga): Aljibe
- SANCHO, J.M. (1988). La formación en el Centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 91-93.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M.A. (1989). *Cadenas y Sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

SUMMARY

Present work describes a shared research in a school. The school engages to experience an integrated proposal of curriculum. The experience is based on open and deliberative curricular materials, which act as guide for teaching and, in any case, must be adapted to the classroom context. Besides, the researcher supports, advises and coordinates the activities of the experience.

RÉSUMÉ

Ce travail décrit une recherche partagée dans une école. L'école s'engage à faire l'expérience de mettre en oeuvre une proposition intégrale de curriculum scolaire. L'expérience est basée sur des matériaux curriculaires ouverts et délibératifs. Ces matériaux ont un caractère d'orientation pour l'enseignement et ils doivent, en tout cas, être adaptés au contexte de la classe. En outre, le chercheur développe des fonctions d'assistance, d'assessorat et de coordination en rapport avec les activités de l'expérience.