

Curso 2009/10
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/6
I.S.B.N.: 978-84-7756-942-8

CONCEPCIÓN RIERA QUINTANA

**Un estudio etnográfico en el campo
de la innovación educativa:
el programa experimental aulas taller**

Directores

JAVIER MARRERO ACOSTA
LUIS FELICIANO GARCÍA



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mi familia, raíz que me une a la tierra

A Roger, mi compañerito del alma

A Marga y a Delia *in memoriam*

“Al principio el arte del puzzle parece un arte breve, un arte de poca entidad, contenido todo él en una elemental enseñanza de la Gestalttheorie: el objeto considerado -ya se trate de un acto de percepción, un aprendizaje, un sistema fisiológico o, en el caso que nos ocupa, un puzzle de maderano es una suma de elementos que haya que aislar y analizar primero, sino un conjunto, es decir una forma, una estructura: el elemento no preexiste al conjunto, no es ni más inmediato ni más antiguo, no son los elementos los que determinan el conjunto, sino el conjunto el que determina los elementos: el conocimiento del todo y de sus leyes, del conjunto y su estructura, no se puede deducir del conocimiento separado de las partes que lo componen: esto significa que podemos estar mirando una pieza de un puzzle tres días seguidos y creer que lo sabemos todo sobre su configuración y su color, sin haber progresado lo más mínimo: sólo cuenta la posibilidad de relacionar esta pieza con otras y, en este sentido, hay algo en común entre el arte del puzzle y el arte del go: sólo las piezas que se hayan juntado cobrarán un carácter legible, cobrarán un sentido: considerada aisladamente, una pieza de un puzzle no quiere decir nada; es tan solo pregunta imposible, reto opaco, pero no bien logramos, tras varios minutos de pruebas y errores, o en medio segundo prodigiosamente inspirado, conectarla con una de sus vecinas, desaparece, deja de existir como pieza: la intensa dificultad que precedió aquel acercamiento, y que la palabra puzzle -enigma- expresa tan bien en inglés, no sólo no tiene ya razón de ser, sino que parece no haberla tenido nunca, hasta tal punto se ha hecho evidencia: las dos piezas milagrosamente reunidas ya sólo son una, a su vez fuente de error, de duda, de desazón y de espera”.

Georges Perec

ζ GRACIAS A LA VIDA...

...QUE ME HA DADO TANTO

ξ

PACO, CONCHI, Carmen, Mariola, **fran**, Fran Jr., *Raquel*, **Tito**, **Inna**, **Roger**,
Feluca, *Andrés*, **Inés**, Javier M., *Luis*, Mange, Lidia, *Mari Carmen M.*, Antonio
M., Carmen E., **Pache**, *Ana Delia*, **Pepe**, **Miguel**, *Mercedes*, *Josita*, *Tomás*, *Cristina*,
Maika, *Pili*, **Ibar**, *Sonia D.*, *Narciso*, *Maria*, *Sonia R.*, **Ari**, *Dani*, *Chema*, *Lena*, **Mevo** y todas
las compañeras y compañeros del área, **Eduardo G.**, *Javier G.*, *Pablo*, *Miriam*, *Mariló*, *Victor H.*,
Juan Y., *Pedro*, *Carmina*, **fina**, *Miguel*, **Capi**, *Juan C.*, *Paloma*, **Fátima**, *Gloria*,
Ana S., *Ana M.*, *Ana V.*, *Marisol*, *Eli*, *Carmen Nieves*, *Begoña*, *Heriberto*, **Paco S.**, *Manolo F.*,
Rosy y todas las compañeras y compañeros del Departamento y de la Facultad, *Pepa*, *Chelo*, *Maritza*, **Clara**,
Teo, **Mario**, *Tony*, *Chelo*, *Olivia*, *Rosy*, *Hermínia*, **May**, *Montse*, *Javier*, *Nieves*,
Caridad y todo el profesorado, el alumnado y el personal no docente del colegio Los Castaños, *Juan E.*,
Tere F., *Amparo G.*, **Jose M^a**, *Luisa*, **Paco**, *Nieves B.*, *Mary*, *Juan Rafael* y todos los
coordinadores y coordinadoras del PAT en los centros, *Ángeles*, *Mari Carmen T.*, *Rosy*,
Mell, *Ana K.*, **Domingo**, *Carlos H.*, *Jaime*, *Irene*, **Esther**, *Hermínia*, **loyda**, *David*, *Lola* y
todo el equipo bajamarero y el grupo de palipateosos, *Carola*, *Mivella*, *Victor J.*, *Adelina*, *Vitolo*, y toda
la vasquita de Las Palmas, **Gina**, *Miguel*, *Jeff*, **Germany**, *Silvia*, *Laura*, *Claudia*, *Angel*,
Gerardo, *Lorena*, *Yaiza*, *Isa*, **Carlos**, *Dácil*, *Anita*, *Ligia*, *María José*, *Belinda*, *Paula*, *Javi*,
Rodri, *Ale y Cari*, *Inna L.*, *Andrés*, *Inna*, *Fabiola*, *Rosy H.*, **Chema** y toda la parranda tequistera,
Ana J. y todos los miembros de la Red Ciudadana por la Abolición de la Deuda Externa.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I PROCESOS DE CAMBIO	
I.1. Las palabras y sus significados	8
I.2. Caminos que se cruzan	12
I.3. El cambio y su carácter	25
I.3.1. Definiendo el cambio	26
Cambiar... ¿para qué?	30
Qué cambiar: las dimensiones del cambio	36
Cómo cambiar: el cambio en funcionamiento	43
I.3.2. Escenarios del cambio	61
La historia como marco	61
Lo social como preocupación	64
Las políticas educativas como respuesta	67
La mediación como compromiso	69
La práctica como referente	73
 CAPÍTULO II BIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
II.1. El camino de ida	86
II.1.1. Origen del proyecto de tesis	86
Intereses de partida	88
Dudas y preocupaciones iniciales	89

II.1.2.	Proyecto inicial	93
	Objetivos generales y primeras cuestiones de investigación	94
	El estudio de un caso	99
	Acceso y porteros	108
	Ampliación de las unidades de análisis	114
	Preconcepciones	116
II.2.	La estancia	125
II.2.1.	Primer año: descubrimientos	126
	Primeras modificaciones a la planificación inicial	128
	Vagabundeo	129
	Estrategias para la recogida de información.	136
	El diario	150
	Trama y urdimbre: tejiendo relaciones	161
	Prolongación del trabajo de campo	188
II.2.2.	Segundo año: comprensión y aceptación	192
	Nuevos interrogantes	193
	Planificación del segundo año	198
	Y volver, volver, volver...	203
II.3.	El camino de vuelta	220
II.3.1.	Sinfonía de los adioses (o de cómo abandoné el campo)	221
II.3.2.	El análisis de la información (biografía de una década)	223
	En busca de la definición perdida	224
	Si esto no es análisis de contenido, entonces ¿qué es?	227
	Nuevos horizontes	231
	Cambio de rumbo	235
	Regreso al futuro: transformar los datos en relatos	240
II.3.2.	El valor de la investigación	247

CAPÍTULO III
ESCENARIOS Y ESCENAS

III.1.	El PAT	262
III.1.1.	La pre-historia (antes de 1990)	263
III.1.2.	La historia... experimental (1990-1992)	276
	La coordinación	289
	Los talleres	295
	La relación entre el taller y las áreas	300
III.1.3.	La expansión (1992-1994)	309
III.1.4.	La profundización (1994-1996)	327
III.2.	Los Castaños	344
III.2.1.	La escuela nueva (1991-1992)	344
III.2.2.	El PAT: evolución de una conquista (1992-1994)	364
III.2.3.	La revolución y su evolución (1994.1996)	389
	Las familias	408
	La atención a la diversidad	419

CAPÍTULO IV
DEFINIENDO EL PAT

IV.1.	El Modelo de Proceso y el PAT	456
IV.1.1.	El proceso teórico	459
IV.1.2.	El proceso en la práctica	464
	La coordinación provincial	468
	Los coordinadores de centro	474
	El centro	476
IV.2.	El PAT y sus dimensiones	482
IV.2.1.	El aprendizaje	483
IV.2.2.	El currículum en la acción	500
	El Universo	519

IV.2.3. Desarrollo del profesorado	537
Formación y transformación: la construcción compartida	559
IV.2.4. La organización	573
IV.3. Y... ¿todo esto para qué?	593
RECAPITULACIÓN. ENTRE LA CERTEZA Y LA UTOPIA	599
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	609
ANEXOS	625

INTRODUCCIÓN

*“Un cronopio encuentra una flor solitaria en medio de los campos. Primero la va a arrancar, pero piensa que es una crueldad inútil y se pone de rodillas a su lado y juega alegremente con la flor, a saber: le acaricia los pétalos, la sopla para que baile, zumba como una abeja, huele su perfume, y finalmente se acuesta debajo de la flor y se duerme envuelto en una gran paz.
La flor piensa: es como una flor”.*

Julio Cortázar

La investigación que vamos a presentar estudia el desarrollo de una experiencia innovadora, el Programa de Aulas Taller (en adelante, PAT) llevada a cabo en colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias durante la década de los 90.

Los orígenes del trabajo hay que situarlos en el momento en que comienza a ponerse en marcha el programa (curso 1990-91), porque entonces nos invitaron a participar en él como integrantes del equipo de formación, asesoramiento y evaluación del PAT. Se inició así un proceso de trabajo conjunto y colaboración entre la Universidad, la Consejería de Educación y los centros participantes que fue fructífero para todas las partes.

En 1992 concluyó el convenio de colaboración firmado entre la Universidad y la Consejería de Educación; sin embargo, el Dr. Marrero continuó la formación y el asesoramiento iniciado. Un año después, cuando me encontraba dando vueltas a la elección del tema de mi tesis doctoral, este profesor me propuso la idea de llevar a cabo una investigación que tuviera como objeto de estudio el programa.

El PAT se había iniciado en doce centros, con carácter experimental, para dar respuesta a la integración del alumnado con necesidades educativas específicas en la Segunda Etapa de la antigua Enseñanza General Básica. Desde el principio, la experiencia no estaba concebida como una innovación puntual y aislada, con incidencia exclusiva en la integración, sino que pretendía articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas en los centros para atender a la diversidad de todo el alumnado. Sin embargo, el desarrollo del proceso de cambio fue más allá, y acabó cuestionando el modelo de escuela y planteando alternativas a la cultura organizativa de los centros, al desarrollo curricular y del profesorado, y favoreciendo un aprendizaje relevante en el alumnado.

El interés de la investigación surge de la necesidad de conocer y comprender en profundidad el día a día de la experiencia innovadora, y describir e interpretar el proceso de cambio llevado a cabo en los treinta y dos centros que, finalmente, participaron en el programa. La finalidad que perseguía era la de llevar a cabo un análisis crítico del desarrollo del PAT en un centro, para poder aportar información sobre cómo se articulaba en la práctica el proceso innovador. El colegio elegido fue Los Castaños, un centro nuevo y pequeño que se había incorporado al programa en el curso 1992-93, y que había destacado desde su adscripción al PAT por los avances que había logrado en su desarrollo.

La elección del método etnográfico vino casi de la mano con la decisión de estudiar el proceso de cambio, porque nuestra intención de analizar la vida cotidiana del programa llevaba aparejada la necesidad de llevar a cabo una inmersión en el contexto de estudio. Opté por la realización de una investigación participativa,

porque consideraba que el tipo de información a la que quería acceder requería mi implicación en las situaciones que iba a observar. Inicialmente, habíamos limitado nuestro escenario al colegio Los Castaños, pero pronto comprendimos que para entender lo que allí sucedía era necesario también hacer un seguimiento de la coordinación provincial del PAT, por lo que ampliamos nuestra presencia a los encuentros periódicos que se producían entre los coordinadores de todos los centros participantes. Habíamos previsto un año para la realización del trabajo de campo; sin embargo, trascurrido ese tiempo, consideramos necesario prolongar la estancia durante otro curso escolar.

El texto que presentamos a continuación está estructurado en cinco capítulos, de los que paso a resumir, brevemente, su contenido.

El capítulo I está dedicado a la contextualización teórica del proceso de cambio, presentando los referentes sobre los que se fue construyendo el programa y describiendo el armazón teórico que hemos utilizado para analizar su desarrollo.

En el capítulo II se expone el desarrollo metodológico de la investigación. Está organizado en tres apartados que mantienen un orden cronológico, y en cada uno de ellos se relata un momento diferente del proceso: antes de iniciar el trabajo de campo (*El camino de ida*), los dos años de permanencia en el contexto a estudiar (*La estancia*), y el trabajo posterior al abandono del campo (*El camino de vuelta*). Hemos llamado a este capítulo *Biografía de la investigación* porque en él hemos querido llevar a cabo una reflexión crítica sobre el proceso metodológico y la vivencia que he experimentado como investigadora.

El tercer capítulo está dividido en dos partes destinadas a describir los principales contextos de este estudio: el PAT y el colegio Los Castaños. Hemos considerado la historia como uno de los contextos fundamentales a la hora de estudiar los procesos de cambio y, por esta razón, cada uno de los escenarios está descrito en orden cronológico. Hemos acompañando el paso del tiempo con el

análisis de los otros contextos fundamentales para este trabajo (la práctica, la mediación, la política y el contexto social).

En el capítulo IV nos centramos en el análisis y la interpretación de la información recogida en el desarrollo práctico de la experiencia, organizando la exposición en tres apartados diferenciados. El primero profundiza en la forma en que se llevó a cabo el proceso de cambio, el segundo describe en detalle las principales dimensiones que eran objeto de transformación en el PAT, y el tercero y último responde a la finalidad del programa.

El capítulo V está escrito a modo de recapitulación de los anteriores, presentando las principales ideas que queremos resaltar del recorrido de la innovación y abriendo nuevas líneas de indagación. Incluimos también en este apartado un breve resumen de la existencia del PAT en los años posteriores a nuestro trabajo de campo, hasta el año 2000 en que desapareció como programa independiente.

A lo largo de las páginas que van a leer a continuación hemos querido construir un relato en el que se van enhebrando referencias teóricas con las voces de las personas participantes en esta investigación. La mano que ha ido cosiendo la tela es la de esta investigadora, cuyo nombre aparece reflejado en algunos momentos en el escrito. Salvo en este caso (y en algún otro, como excepción), todos los demás nombres que aparecen en el texto son pseudónimos, tanto los que hacen referencia a personas como a lugares. Hemos querido garantizar así la confidencialidad de la información, que nos fue regalada en abundancia con tanta generosidad. Los documentos que son citados en el texto están numerados por orden de aparición en el mismo (la relación de documentos citados se encuentra en el Anexo 12; los documentos, en su formato original, se adjuntarán en el acto de presentación). Las entrevistas aparecen también numeradas, de tal forma que para saber a quién pertenece cada una de ellas puede consultarse el Anexo 13. El Anexo 14 incluye una

breve descripción de los diferentes apartados en los que fue vaciado el Diario de Campo.

Para concluir esta introducción quisiera dejar un *aviso para navegantes* extraído de la literatura que tanto me ha acompañado en este trayecto:

“Las historias que relatamos sobre nosotros mismos sólo pueden narrarse en pasado. El pasado se remonta hacia atrás desde donde ahora nos encontramos, y ya no somos actores de la historia sino espectadores que se han decidido a hablar. En ocasiones, el rastro que dejamos se ve señalado por guijarros como los que Hansel dejaba a su paso. En otras, el rastro desaparece porque los pájaros han descendido al alba y han devorado todas las migajas. La historia vuela sobre las lagunas, rellenándolas con las hipotaxis de un “y” o un “y entonces”. Yo mismo lo he hecho en estas páginas para no salirme de un camino que sé interrumpido por baches superficiales y varios pozos más profundos. Escribir es un modo de localizar mi hambre, y el hambre no es sino un vacío”.

Siri Hustvedt

Capítulo I. PROCESOS DE CAMBIO

*“No somos lo que somos, sino lo que
hacemos para cambiar lo que somos”*

Eduardo Galeano

Este estudio analiza el Programa Aulas Taller (en adelante, PAT), una experiencia innovadora que se desarrolló en colegios públicos de la Comunidad Autónoma Canaria, con carácter experimental, durante la década de los 90.

En este capítulo queremos contextualizar teóricamente esa experiencia, es decir, presentar los referentes teóricos sobre los que se fue edificando el programa y exponer brevemente los discursos y debates que discurrían paralelos a la construcción del PAT, y que ayudaron a que su puesta en práctica fuera no sólo posible, sino también plausible.

I.1. LAS PALABRAS Y SUS SIGNIFICADOS

El término ‘innovación’ tiene diferentes acepciones, pero tal y como señala Angulo Rasco, “... *lo cierto es que todas las innovaciones pretenden aspirar al estatuto del cambio. Se innova (...) para generar cambios*” (1994:359).

Generalmente, se habla de innovación para referirse a transformaciones específicas cuyo foco puede delimitarse con claridad. La primera distinción, por tanto, que se establece entre innovación y otras denominaciones, es la relativa al foco de acción en el que se concretan las propuestas de innovación, restringiendo su uso a intervenciones muy específicas de alcance limitado, frente a otros cambios a gran escala. Sin embargo, coincidimos con Sancho *et al.* al afirmar que “*la distinción no puede plantearse en términos de magnitud y extensión, sino de incidencia*” (1993:41). La segunda diferencia tiene que ver con el uso que, inicialmente, se dio al vocablo, “*muy conectado con los primeros estadios del cambio educativo, preocupados por el éxito del cambio planeado*” (Rodríguez Romero, 2003:81); en este sentido, se ha utilizado preferentemente para referirse a intervenciones en las que se subrayan los aspectos más operativos del cambio, esto es, aquellos relativos a su gestión. El principal escollo que supone esta caracterización de la innovación es la tendencia al reduccionismo tecnológico, es decir, a centrar la atención en la organización y aplicación eficaz de los proyectos innovadores que, junto a la delimitación del foco de actuación, conlleva fragmentación y aislamiento de los esfuerzos de cambio. Esta visión es la que ha dominado en la tradición de la innovación educativa, como han señalado diversos autores (Sancho *et al.*, 1993; Rodríguez Romero, 2003); otros términos, como ‘mejora escolar’ o ‘desarrollo’, se han ido incorporando a la historia del cambio educativo para distanciarse de modelos centrados en la planificación, diseminación y adopción de innovaciones puntuales.

Sin embargo, podemos encontrar descripciones más amplias de lo que se considera innovación, como la propuesta por Carbonell cuando la define como...

“...Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”. (2001a:17)

Esta conceptualización se aproxima más a nuestra idea de lo que una innovación supone para el contexto escolar, ya que subraya el carácter multidimensional y complejo del proceso innovador.

Consideramos nuestro objeto de estudio (el PAT) como una innovación educativa o, para ser más exactos, como una experiencia innovadora. ¿Qué queremos decir al hablar del programa como un proyecto innovador?

En primer lugar, es necesario subrayar el punto de partida del programa, que se originó con la finalidad de dar respuesta a una demanda social para la cual no existían propuestas en la práctica educativa institucional: la integración escolar. En este sentido, podemos afirmar que la introducción del programa no suponía tanto modificar o mejorar la situación educativa preexistente como introducir en el sistema educativo una propuesta de actuación ante una situación novedosa (que constituía un problema y una necesidad escolar). Como señala uno de los coordinadores del PAT, en referencia a la actuación del Gabinete Técnico de Educación Especial de la Consejería de Educación:

“Inicialmente, los objetivos se situaban, evidentemente, en un campo restringido como era el campo de la educación especial y la integración escolar. Fue un momento crítico, porque si la integración se empezó a desarrollar en el año 85, las condiciones en las que se había desarrollado eran bastante precarias, es decir, no había medios, no había estructuras creadas...; el objetivo que nosotros planteamos fue ir creando medios, creando una estructura y articulando toda una filosofía de trabajo y una dinámica de cómo plantear la integración escolar: en qué condiciones, con qué medios, cuáles eran los roles que tenían que

desempeñar los profesionales... Y en función de todo eso, fuimos planteando no sólo acciones y la creación de nuevos programas sino... incluso legislando” (ENT11).

Por tanto, el programa suponía una innovación en el sentido que sugiere Bhola:

“Innovación es un concepto o actitud nueva; una nueva herramienta o una pieza de tecnología, junto con nuevas habilidades y una nueva forma de organizar el trabajo, o un nuevo modo o estilo de vivir y hacer, introducido a un individuo, grupo, institución o cultura que no lo haya incorporado funcionalmente antes” (1982; cit. en Angulo Rasco y Blanco, 1994:358).

El desarrollo de esta primera idea relacionada con la finalidad inicial que perseguía el PAT, circunscrita a un campo delimitado de la práctica escolar, evolucionó muy pronto hacia una concepción más compleja del significado del cambio que se pretendía, dado que se advirtió que *“los cambios no pueden ser parciales, aislados y superficiales. Han de ser, más bien totales, sistémicos y profundos” (Escudero et al, 1999:76).* En palabras del coordinador del PAT:

“La integración escolar, cuando se inicia, se plantea como un problema concreto, un campo limitado y definido; pero en el desarrollo, lo que la integración escolar plantea es el modelo de escuela. Digamos que la filosofía de la diversidad, de la adaptación curricular, de respuesta a las necesidades educativas, donde primero se empieza a plantear es desde el ámbito de la integración escolar y de las necesidades educativas especiales. Claro, al final resulta que eso, que es un elemento parcial, es válido para todo el espectro, porque cada alumno en sí es especial, porque cada alumno tiene unas necesidades educativas personales, un ritmo de aprendizaje propio... Nosotros, en el desarrollo de ese trabajo, íbamos viendo que nuestro campo de intervención no era precisamente un campo acotado, sino que era un problema de todo el sistema educativo. En nuestra propia dinámica de trabajo empezó a resultar cada vez más evidente que no puedes introducir cambios parciales en una estructura, porque eso no hace que funcione mejor” (ENT11).

En la base de esta reflexión subyace la preocupación no sólo por cómo gestionar el cambio o cómo implementar la innovación, sino también el deseo de desentrañar el sentido y significado del cambio propuesto (Rudduck, 1999). Popkewitz destaca la ausencia de este tipo de planteamientos cuando analiza los estudios contemporáneos sobre el cambio educativo realizados en Estados Unidos:

“...ninguno delimita lo que debe considerarse cambio. El criterio suele ser de tipo administrativo: ¿existen atributos o destrezas que desarrollar para hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean más efectivos? (...) ¿Cómo puede encontrar el administrador mejores formas para que los agentes educativos acepten y se comprometan con el cambio? Se considera que el cambio es intrínseco al movimiento o actividad pero se presta poca atención al cambio mismo” (1994:29).

Con los argumentos expuestos hemos querido presentar el PAT como una innovación no circunscrita a un único foco de actuación aislado, ni centrada exclusivamente en los aspectos funcionales del cambio. Pero, además, hablamos del programa como una experiencia innovadora porque en sus presupuestos de partida había una intencionalidad explícita no sólo de cuestionar lo que se ha llamado la gramática de la escuela (Tyack y Cuban, 1995), sino también de revisar y proponer alternativas a la propia gramática de la innovación. La concentración de esfuerzos en la mejora del funcionamiento de las instituciones y la inercia de las reformas e innovaciones propuestas periódicamente desde la Administración pública con este fin, han favorecido la pervivencia de las normas, hábitos, valores y creencias culturales que subyacen en las organizaciones educativas, y han limitado sus posibilidades de cambio:

“La gramática de la innovación ha impedido analizar el problema del poder y de la reproducción de relaciones que produce. Las relaciones sociales en la escuela se han planteado como independientes de los procesos políticos, culturales y sociales y se ha adoptado una posición neutral acerca de los

propósitos del sistema educativo que ha enmascarado los valores y las consecuencias relacionadas con la escuela como institución social” (Rodríguez Romero, 2003:107).

El origen social de las demandas que dieron lugar, entre otras propuestas, a la puesta en marcha del PAT, y la conexión que sus promotores mantenían con estas demandas, junto con su vinculación a la práctica educativa desde la militancia en movimientos de renovación pedagógica, favorecieron el cuestionamiento de las reglas implícitas en la forma de entender la innovación desde la Administración y los centros, y posibilitaron el planteamiento de objetivos y modos de operar alternativos que suponían una ruptura con los modelos vigentes. El mismo coordinador del programa lo expone explícitamente:

“Cuando entramos en la Consejería, los técnicos podemos creer que somos omnímodos y que lo que decimos va a misa porque tenemos la razón; (...) podemos ser totalmente ‘acríticos’: nos integramos en una estructura que ya está hecha, pero que nunca nos cuestionamos su funcionamiento; y eso es nefasto, porque al final te integras en un engranaje (...); en ese sentido, creo que la dinámica de trabajo nuestra fue entrar cuestionando el funcionamiento, su filosofía, su estructura; era cuestionar lo establecido desde el punto de vista constructivo... para ver alternativas. El Aula Taller, de todos los programas que se generaron en el equipo, fue quizás el programa más agresivo en el sentido de cuestionar estructuras, porque no cuestiona sólo estructuras internas de organización de los centros, de respuesta a niveles curriculares etc., sino que cuestiona también los propios modelos de innovación educativa que la Consejería tiene, cuestiona líneas políticas de actuación” (ENT11).

I.2. CAMINOS QUE SE CRUZAN

Hemos adelantado algunas peculiaridades de la innovación que constituye nuestro objeto de estudio, pero antes de continuar con esta caracterización, vamos a detenernos brevemente en el trasfondo de los discursos pedagógicos presentes e influyentes en el momento de su aparición y desarrollo. Como señala Escudero, “el

pensamiento pedagógico sobre el cambio ha ido de la mano de la misma reflexión y elaboración teórica en torno al currículo. (...) Una determinada manera de pensar el currículo comporta un equivalente para su cambio y transformación, y viceversa” (1999:70).

El sustrato que alimentó y dio vida al Programa de Aulas Taller como experiencia innovadora hunde sus raíces en la perspectiva cultural. Tal como señala Rodríguez Romero (2003), desde la década de los 70 hasta mediados de los años 80 se produce una época de heterodoxia en la teorización sobre el cambio como resultado de la pérdida de hegemonía del enfoque funcionalista y la emergencia de los enfoques alternativos interpretativo y crítico. Este es el contexto histórico en el que se sitúa el origen del programa, que nace con voluntad de superar los fracasos y errores de la racionalidad técnica imperante en el marco curricular y en las propuestas de cambio e innovación precedentes.

Queremos destacar tres elementos interrelacionados que sobresalen en la teoría curricular del enfoque interpretativo sobre el que se asienta el PAT: la relevancia de la construcción e interpretación de significados en la acción educativa, el protagonismo otorgado al profesorado y su juicio deliberativo en el desarrollo de esa acción y, por último, la preeminencia de los procesos de la práctica frente a la importancia concedida anteriormente a la planificación teórica (Escudero, 1999).

La visión del cambio que se desprende de la combinación de estos elementos supone propuestas de innovación en las que el énfasis recae en la implementación, concebida como el desarrollo del cambio en la práctica (Fullan, 2002b), y no en su planificación técnica y la adopción incuestionable por parte de los agentes educativos. Esta idea queda claramente reflejada en la siguiente intervención de un miembro del Gabinete Técnico que promovía el PAT:

“El gran valor que tiene el programa de Aulas Taller es que se ha ido construyendo desde la práctica; la propia práctica ha ido aportando las ideas de por dónde ir reconduciendo el programa. También el propio equipo técnico, que ha ido haciendo el seguimiento de esa práctica y valorando por

dónde tenía que ir; y también desde la Universidad, que ha ejercido el papel de aportar esa visión de definir el programa como una herramienta de cambio global” (ENT11).

A partir de esta cita, podemos ir desgranando muchas de las características del cambio adscritas a la perspectiva cultural y patentes en el programa de innovación que analizamos. La primera idea que nos sugiere es la definida por Berman y McLaughlin (1975) como adaptación mutua, también conocida como perspectiva evolutiva (Fullan 2002b); es decir, a partir de una propuesta de innovación abierta, hecha en el caso del PAT desde la Administración, se genera un proceso de negociación e interacción entre el proyecto de cambio y los contextos institucionales en los que se desarrolla en la práctica, produciéndose una doble influencia que modifica tanto la innovación como las instituciones en las que se lleva a cabo (Rodríguez Romero, 2003). Posibilitar esta interacción mutua supone *“considerar el cambio como un problema cultural y no como un mero problema técnico, y que dejemos de referirnos sólo a la gestión del cambio y comencemos a hablar, en cambio, del significado del cambio”* (Rudduck, 1999:48).

En esta reconstrucción de significados, adquiere relevancia el docente como intérprete activo de las propuestas de cambio; el profesorado establece un diálogo personal con las nuevas ideas partiendo de sus propias teorías, creencias, valores y de su propio conocimiento práctico. Este reconocimiento de la importancia de cada docente en la creación y recreación de significados resultaría parcial o incompleto si se limitara a considerar sólo la interacción individual:

“La realidad social (como social es la enseñanza) no puede explicarse sólo en términos del significado subjetivo que los sujetos individuales le atribuyen. Es preciso atender a las interacciones y a las estructuras, tanto de ideas como de elementos organizativos, que constituyen el marco en que tales significados adquieren sentido” (Marrero, 2002:62).

Teniendo en cuenta esta consideración, se produce una ampliación del foco de atención del cambio, que se traslada progresivamente del individuo a la institución, concebida ésta no como una estructura racional, sino como una entidad con personalidad propia, fruto de la red de significados compartidos por sus miembros.

Esta traslación reclama la participación activa de la escuela y sus agentes en la reconstrucción de la innovación y, por tanto, precisa de trabajo colaborativo entre el profesorado; para que esta colaboración sea posible se requiere, entre otros aspectos, tiempo y espacios compartidos, no sólo para planificar y preparar materiales, sino también para poder intercambiar experiencias y reflexionar conjuntamente sobre el desarrollo de la práctica y su trasfondo. Por otra parte, considerar el centro como la unidad de cambio pone de relieve la imposibilidad de deslindar los aspectos organizativos de los aspectos curriculares:

“La práctica educativa y sus contextos son inseparables; una y otros son facetas de esa realidad que se va construyendo, de modo que no podemos pensar que lo organizativo viene dado únicamente por las estructuras, las regulaciones o los aspectos más formales. Pues, a fin de cuentas, las organizaciones son, en gran medida, las personas y sus relaciones profesionales, personales y micropolíticas, así como los valores, principios, creencias y supuestos, no siempre homogéneos desde luego, sobre los que se piensan y acometen las tareas educativas propias de la escuela como organización” (González González y Santana Bonilla, 1999:325).

Las características señaladas apuntan a una de las principales aportaciones del enfoque interpretativo respecto a los procesos de cambio: la conjunción necesaria de la innovación, el desarrollo profesional del profesorado, y el desarrollo organizativo y curricular de los centros escolares. Esta visión global del cambio queda reflejada en el prólogo que Gimeno Sacristán hace la edición española del libro de Stenhouse:

“Es un enfoque que supera los esquemas clásicos de innovación, que ve en el centro escolar la unidad básica de innovación, donde el grupo de profesores intercambia perspectivas en la tarea de ofrecer un currículo adecuado para el centro en un contexto social concreto, que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjuntar teoría y práctica, el cambio de las relaciones en el seno de esa comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático” (1987:24).

De esta manera, queda patente la complejidad del proceso innovador que, además, abandona la linealidad y unidireccionalidad propia de la racionalidad técnica (planificación, difusión, adopción, evaluación) para considerar la interrelación entre las fases como la dinámica necesaria para poder avanzar de manera flexible en el desarrollo del cambio:

“Esto comporta, en suma, que un proyecto educativo de mejora nunca puede estar del todo definido y preespecificado, que sus dimensiones (filosofía, objetivos, contenidos, metodologías, materiales, evaluación...) requerirán de los sujetos ser aprendidas, descubiertas, incluso en los procesos de su puesta en práctica y sucesivamente reconstruidas a lo largo del tiempo en un diálogo permanente entre lo que legítimamente perseguimos, la realidad en curso y nuestros afanes de transformarla y mejorarla” (Escudero y Bolívar, 1994:8).

Por otra parte, como ya señalamos anteriormente, desde la perspectiva cultural, la innovación es multidimensional, es decir, no es posible producir cambios significativos atendiendo ámbitos de la realidad de manera aislada. Fullan, por ejemplo, al hablar de las innovaciones en el aula, señala:

“Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales

curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas)” (2002b:70).

Estas dimensiones se han ido desarrollando y ampliando a medida que se han llevado a la práctica y se han ido analizando diferentes proyectos innovadores, pero los autores coinciden en subrayar que si queremos provocar cambios profundos en la práctica de los centros debemos atender de manera simultánea esta multidimensionalidad (Angulo Rasco y Blanco, 1994; Carbonell, 2001a; Fullan, 2002b).

Acorde con las ideas expuestas hasta el momento, los criterios para valorar el éxito de los proyectos innovadores también varían en el enfoque interpretativo: no se considera válida sólo la experiencia innovadora que obtiene resultados óptimos de acuerdo con los objetivos planificados inicialmente, sino que se valora el progreso del cambio en cada contexto y en cada momento del proceso; la finalidad de la evaluación también se modifica, puesto que interesa más la información que pueda aportar a los participantes para la toma de decisiones y la reorientación del proceso, con lo que se integra, en algunos casos, en la propia dinámica del proyecto, participando en ella toda la comunidad educativa. Desde este punto de vista, *“la evaluación da pautas para avanzar en la comprensión de los procesos, tomar conciencia de los logros, valorar la diversidad de posiciones dentro del mismo centro y, en definitiva, pulsar el alcance del desarrollo de la cultura interna de cada centro”* (Marrero, 1995:307).

Hasta aquí hemos relatado algunas de las características de la perspectiva cultural que influyeron en la configuración del PAT como programa innovador. Pero es difícil circunscribir la puesta en marcha de un proyecto a una única perspectiva teórica; de esta forma, en el PAT podemos observar la pervivencia de algunos rasgos de la racionalidad técnica, como la excesiva preocupación por el control del proceso de cambio para garantizar su eficacia, la insistencia en la

definición de las metas que se persiguen con el proyecto y las formas de gestión que favorezcan su consecución, sin que esto suponga limitar exclusivamente el desarrollo de la innovación al logro de dichas metas. La siguiente intervención del coordinador de un colegio participante en el PAT, al preguntarle por el futuro del programa, refleja la continuidad de estos aspectos más propios de una perspectiva técnica del cambio: *“yo creo que el futuro del programa está en cortar por lo sano, marcar objetivos a los centros que hay que cumplir, y punto. (...) Los compromisos están claros, se asumen al principio y dicen por dónde se tiene que ir en los centros. Y eso hay que fiscalizarlo”* (ENT6).

Por otra parte, como señala Rudduck, *“no podemos establecer un vacío provisional para deshacernos del orden anterior”* (1994:392); en este sentido, también el profesorado participante en la experiencia, propicia la permanencia de patrones de funcionamiento propios de la racionalidad técnica y presentes en su actuación docente cotidiana; en ocasiones, ante propuestas alternativas (por ejemplo, la diversificación de materiales curriculares o el cambio metodológico), sigue demandando una receta clara que aplicar linealmente en el trabajo con el alumnado. Esta idea queda reflejada en las intervenciones durante las entrevistas a diferentes profesores de uno de los colegios participantes:

“No hay un referente claro y prescriptivo, que yo diga: ‘metodología de proyecto es esto, esto y esto’, y si tu lo haces está bien. Que no quiero decir que tenga que haber un referente así, pero...” (ENT10).

“Hay veces en que el miedo a lo nuevo, el estar trabajando sin unas directrices y poder decir: ‘vamos a hacerlo todos así, esta es la verdad suprema’..., eso, a veces, crea inseguridad” (ENT9).

“Nos faltaría esto: una guía: ‘esto enfócalo de este modo y este taller de este modo’ y no solamente decir: ‘una hora a la semana acoplada a este taller’, porque no, es erróneo, porque es algo más, debe abarcar algo más...” (ENT7).

La convivencia de características propias del enfoque tecnológico no impide que, al mismo tiempo, en la experiencia que estamos analizando, se tengan en consideración otros aspectos del cambio más acordes con el enfoque sociocrítico. Una de las principales críticas realizadas a los proyectos de innovación interpretativos tiene que ver con el descuido de las cuestiones ideológicas que subyacen a las propuestas innovadoras, y con el hecho de no contemplar las relaciones existentes entre el cambio escolar y las transformaciones sociales y políticas más amplias, al centrarse en la construcción e interpretación de significados en el contexto de la práctica; esto *“supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables”* (Popkewitz, 1994:31). Sin embargo, el programa de Aulas Taller, desde su origen, estuvo conectado con las demandas sociales que fueron explicitadas por las familias y colectivos que trabajaban con alumnado discapacitado. Las propuestas realizadas desde la Administración para responder a estas demandas se canalizaron a través de un equipo técnico que propició lo que Werner (1982) denomina estrategias políticas de apoyo:

“Estas estrategias conceden a los profesores tiempo para trabajar juntos, les ayudan en la planificación cooperativa, les estimulan para que prueben nuevas experiencias (como una nueva práctica o nivel), les involucran en el establecimiento de objetivos, crean una cultura de colaboración, riesgo y perfeccionamiento, etcétera” (cit. en Hargreaves, 1996:281).

De esta forma, el papel de la Administración no queda limitado a *“tomar las medidas necesarias de política educativa y dotar a la escuela pública de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad”* (Carbonell, 2001a:27), sino que impulsa y apoya de manera decidida el diálogo y la reflexión entre todos los participantes.

La actitud de los técnicos de la Administración favorece los cambios en las relaciones de poder en el sentido de, por un lado, una mayor redistribución de dicho poder entre el profesorado y, por otro, el aumento de la participación de todos los implicados:

“Las innovaciones adquieren legitimidad a través de las definiciones del grupo y de la reconstrucción de éstas en el interior de la estructura de relaciones, de modo que es un fenómeno cultural que, a la vez, está determinado por las condiciones en las que se distribuye el poder y por las oportunidades de interacción y comunicación que tienen los participantes” (Rodríguez Romero, 2003:225).

Estas ideas quedan reflejadas en la intervención de un miembro del equipo técnico cuando afirma...

“...el cambio que se plantea desde el propio programa o que se ha ido construyendo en el desarrollo no puede estar supeditado sólo a la voluntad de los profesores para cambiar, hay que ir creando condiciones. Lo que está claro es que el rol del docente no es sólo enseñar, dar clase..., sino que es un rol de planificación, de trabajo en equipo, de discusión sobre... el qué, el cómo, el por qué, el para qué. Y eso necesita de condiciones de tiempo para trabajar...” (ENT11).

En la declaración anterior se vislumbra también la necesidad de que los participantes en la experiencia analicen y tomen conciencia de los valores e intereses inherentes a determinadas propuestas de cambio, y expliciten los propios. Como señala Rodríguez Romero:

“Los procesos de cambio son construcciones humanas y, por tanto, pueden ser recreados por los centros y el profesorado. Estos son los que deben ejercer el control de la innovación y analizar la situación que viven como un problema que les desafía y exige una respuesta en el nivel de la acción y no sólo del intelecto” (2003:224).

El reconocimiento de la naturaleza conflictiva de la realidad, junto con la necesidad de dar este tipo de respuestas desde la toma de conciencia del profesorado se expresa en la siguiente intervención de un coordinador provincial del PAT:

“Cuando se inicia la integración, es una demanda social y una demanda de los padres. Se crea una inquietud social por el tema de la normalización. Pero a niveles profesionales, por la propia estructura de la escuela y por el propio rol docente que tenemos de reproductores, es decir, de transmisores de conocimientos, veíamos que la integración era un problema añadido al cual no sabíamos responder, y además no sólo eso, sino que no había líneas claras de cómo responder a eso. Cuando decidimos ir a la Administración, fue para empezar a elaborar líneas claras que fueran ayudando a los profesionales a ver cómo resolver los problemas que se plantean del niño diferente, que la gente empezara a entender que había que darle una respuesta diferenciada; por ejemplo, los seminarios de zona tuvieron una importancia vital para que la gente empezara a entender el discurso y fuera entendiendo por qué se defendía aquello. Estos objetivos sí se consiguieron (...) la mayoría del profesorado tiene hoy asumido que la integración es algo normal, que crea problemas, evidentemente, pero que hay que buscar respuestas” (ENT11).

Por último, percibimos en el PAT la presencia de otro rasgo característico de la perspectiva crítica: considerar la innovación o el cambio educativo como algo consustancial al desarrollo de la acción educativa, más que como algo añadido a la práctica pedagógica:

“Este modo de entender el cambio, como inherente a la práctica pedagógica, ha hecho que los asuntos relacionados con la innovación y la reforma no se analizaran como proyectos adicionales a la educación, sino formando parte constituyente de cualquier iniciativa pedagógica” (Rodríguez Romero, 2003:228).

Aunque esto no es algo totalmente asumido por todos los participantes, sí se refleja en las intervenciones de aquéllos más comprometidos con la transformación de la escuela:

“¿Qué es lo que pasa con este programa? Que ha ido haciéndose, que es un programa que no ha estado hecho sino que se ha ido haciendo en función de lo que los centros iban aportando. (...). Desde esta perspectiva, estrictamente hablando, no tiene que haber un programa para eso, o sea, eso es la escuela; entonces, ¿por qué tiene que haber una cosa aparte?” (ENT6).

Lo expuesto hasta el momento evidencia que, a pesar del predominio de la perspectiva cultural en las ideas y prácticas que configuraron el PAT como experiencia innovadora, caracterizar en toda su complejidad una propuesta de cambio requiere atender al cruce de caminos de diferentes enfoques entre los que se establece un diálogo fructífero (Bolívar, 1999). A la hora de representar el cambio educativo puede resultar más útil la noción de comunidad discursiva para atrapar la idea de eclecticismo y heterogeneidad en las manifestaciones del cambio en la práctica. Para Rodríguez Romero, *“la noción de comunidad discursiva resulta muy apropiada para captar el carácter social del conocimiento y delinear la pluralidad de tendencias y las relaciones que mantienen entre sí, de convivencia pero sin excluir ni el conflicto ni la complementariedad”* (2003:117). Más adelante, añade que esta noción...

“... promueve una idea de la configuración del conocimiento que hace hincapié en la construcción social del mismo, en la relación, interacción y tensiones entre diversas líneas de pensamiento, y pone en evidencia las condiciones materiales e ideológicas en las que se produce el conocimiento. Con todas las limitaciones de cualquier tipo de representación, este tipo de construcción permite retratar una de las características más prevalentes del estado del conocimiento a partir del siglo XXI: la convivencia de tendencias y difuminación de sus fronteras” (Rodríguez Romero, 2003:121).

Consideramos que el programa de Aulas Taller se inscribe en la comunidad discursiva de la reestructuración. Esta comunidad se caracteriza por la dualidad de caminos por los que transita el cambio, debido principalmente a la ambigüedad de los postulados que propone y al carácter contradictorio de los argumentos utilizados para defenderlos (Hargreaves, 1996; Escudero, 1999; Fullan, 2002a; Rodríguez Romero, 2003). Dependiendo de los grupos sociales que apoyen la reestructuración del sistema escolar, los supuestos en los que gravita el cambio tenderán hacia planteamientos próximos a una versión tradicional revisada de la educación, y disimulada tras la retórica de nuevos términos o promoverán discursos y prácticas que defiendan valores de igualdad, justicia social y redistribución del poder que produzcan una transformación significativa del sistema:

“Los discursos de lo que podría denominarse, de manera poco ortodoxa, reestructuración genuina intentan desvelar la pretendida novedad de la reestructuración retórica poniendo de manifiesto su contribución al reforzamiento de prácticas tradicionales mediante el uso de mecanismos más sofisticados de control; además, pretende promover una perspectiva de cambio que recobra la dimensión ideológica de la educación y presenta la reforma como una alteración significativa en las formas establecidas de poder” (Rodríguez Romero, 2003:207).

Los elementos comunes de estas dos posiciones, que conllevan realizaciones divergentes en las prácticas dependiendo del contexto ideológico en el que se desarrollan, hacen referencia a las políticas descentralizadoras, la gestión basada en la escuela y la capacitación del profesorado. Cada una de estas opciones no puede valorarse al margen del contexto social y político en el que se lleva a cabo:

“En principio, la gestión organizada en las escuelas, por ejemplo, puede ser buena o mala. La sesión de amplios poderes de decisión a cada escuela puede llevar a la diversidad, la innovación y la potenciación profesional del profesorado. Pero cuando la gestión en el nivel escolar se implementa en un sistema donde la financiación pública es escasa y se mantiene y refuerza el control burocrático del

currículo y de la evaluación, la situación puede desembocar en una competitividad cerrada y egoísta en torno a unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas y éxito académico. En este caso, la gestión en el nivel escolar no significa una devolución del poder de decisión, sino un modo de desviar las culpas” (Hargreaves, 1996:34).

Desde el PAT se defiende la reestructuración partiendo de los presupuestos de su versión ‘genuina’ (Rodríguez Romero, 2003). Esto supone, respecto a la descentralización, la posibilidad de redistribución del poder en el gobierno de la escuela, con lo que el profesorado asume, entre otras cosas, la responsabilidad y el compromiso respecto a temas fundamentales como el currículum, el uso y distribución de recursos, la organización de formas alternativas de gestión y estructuración escolar que permitan la participación de toda la comunidad, propiciando la adaptación a los contextos locales y favoreciendo experiencias de aprendizaje democráticas.

Pero esta flexibilización ligada a la descentralización sólo es posible si se permite al profesorado la reflexión conjunta e informada para la toma de decisiones en temas organizativos y pedagógicos de relevancia. Porque si la autonomía escolar que se deriva de la descentralización se mantiene paralela a la existencia de un control centralizado (como la defensa de un currículum nacional o la evaluación basada en estándares), la capacidad decisoria queda limitada a un restringido ámbito de actuación, sin repercusión significativa en las transformaciones pretendidas.

Posibilitar una autonomía real de los centros supone la defensa de la gestión basada en la escuela, identificada como *“un tipo de gobierno en que la autoridad y la responsabilidad para el funcionamiento de cada escuela se comparte entre la Administración y los responsables de la escuela, trabajando unos con otros de un modo colaborativo”* (Rodríguez Romero, 2003:213-214). Como señala Hargreaves:

“En el centro de todo esto hay que hacer una opción fundamental entre la reestructuración como control burocrático, en la que los profesores están sometidos al control y las reglamentaciones establecidas para implementar las órdenes procedentes de otros, y la reestructuración como potenciación profesional, en la que los docentes reciben apoyos, estímulos y oportunidades nuevas para efectuar las mejoras que estimen pertinentes, en colaboración con los directores, los padres y los alumnos” (1996:272).

La colaboración se convierte en el estandarte reivindicativo para la capacitación o potenciación del profesorado. La reestructuración genuina defiende una colaboración en la que los docentes tengan la posibilidad de trabajar y aprender cooperativamente sobre las múltiples dimensiones que conforman su práctica cotidiana, analizando los valores ideológicos que subyacen a las propuestas externas e internas, estableciendo un diálogo continuo con el resto de la comunidad escolar y con la acción educativa. En este caso, *“la potenciación es un proceso profundamente personal y comunitario, de creación de significados dentro de un contexto social, histórico, cultural y económico particular. Es una oportunidad para crear y canalizar el poder del profesorado, no sólo de compartir poder limitado e institucional” (Rodríguez Romero, 2003:218).*

I.3. EL CAMBIO Y SU CARÁCTER

La comunidad discursiva en la que se sitúa cualquier propuesta de cambio supone un marco general desde el que se pueden dibujar algunos perfiles y esbozar algunos rasgos de identificación de la transformación que se pretende. Pero ahondar en el conocimiento de una propuesta concreta supone desvelar sus cualidades más peculiares y propias, teniendo en cuenta toda su complejidad. Siguiendo las ideas de Escudero (1999), consideramos que para caracterizar el cambio es necesario, por un lado, determinar la naturaleza o sustancia del cambio (qué se quiere cambiar y con qué finalidad) y los procesos que se ponen en marcha para lograrlo (de qué manera

se lleva a cabo); por otro lado, hay que considerar los múltiples contextos y agentes implicados en la construcción y desarrollo de las transformaciones y, por último, no podemos olvidar el escenario histórico de las propuestas renovadoras.

I.3.1. Definiendo el cambio

Resulta simple pensar que, con la mera introducción de proyectos de cambio en la práctica educativa o el sistema escolar, conseguiremos modificar, mejorar o transformar la realidad de manera significativa. Es necesario plantearse y analizar cuál es la naturaleza del cambio que se pretende, los valores que se defienden, los objetivos que se persiguen y la instrumentación que se orchestra para alcanzarlos:

“Cuando hablamos de reforma, cambio, renovación y mejora de la educación estamos refiriéndonos a (...) palabras saturadas de significados, pero resulta imposible precisarlos a menos que los pongamos en relación con qué es lo que pretenden cambiar las reformas y por qué, qué es lo que se cambia o renueva, en qué dirección y de qué manera” (Escudero, 1999:69).

Nuestra pretensión en este apartado no es dar respuestas exhaustivas a cada una de estas preguntas, que están íntimamente relacionadas entre sí, sino presentar los planteamientos generales desde los que se ha atendido a cada una de estas cuestiones, a medida que ha ido avanzando el conocimiento sobre el cambio educativo. Antes de dedicar un tiempo a cada uno de estos interrogantes por separado vamos a hacer explícitas algunas consideraciones que afectan a su conjunto.

La primera idea que cabe destacar es el progresivo aumento de la complejidad y multidimensionalidad del cambio. Inicialmente, en la mayoría de las propuestas innovadoras se planteaban modificaciones aisladas y puntuales en el

trabajo de los docentes en el aula, proponiendo nuevos enfoques didácticos o la utilización de nuevos materiales curriculares:

“Por regla general, los proyectos curriculares se referían a partes del currículo, sin relación con el resto. No se incluían en un marco coherente de principios; en el mejor de los casos, los unía un vago compromiso con los métodos de aprendizaje por descubrimiento e investigación. Los efectos eran inevitablemente poco sistemáticos. Dada su estructura de proyectos, el movimiento de desarrollo curricular no podía afrontar la tarea de un desarrollo curricular global” (Rudduck, 1999:44).

Esta perspectiva unidimensional iba acompañada de la idea reduccionista e ingenua respecto a la adopción automática por parte del profesorado de los cambios propuestos, siempre y cuando hubiera una planificación detallada de los procedimientos necesarios para hacer el cambio efectivo en la práctica. Hoy en día, prácticamente nadie discute la conexión entre todos los elementos del currículo y el contexto, y la necesidad de tener en cuenta cada uno de ellos para producir cambios significativos en el conjunto. Por otra parte, los fracasos de los proyectos acometidos desde la racionalidad técnica, que ignoraban la complejidad de los procesos de comunicación y reconstrucción de las experiencias innovadoras por parte del profesorado y los centros, han llevado al replanteamiento y desarrollo de propuestas centradas en el desarrollo del cambio en la práctica.

Un salto cualitativo importante respecto a la forma de concebir el cambio, que se extiende a las decisiones de qué cambiar, cómo y para qué, tiene que ver con la introducción de la idea de que los sujetos pertenecen a culturas y subculturas dentro de contextos desde los que interpretan y reconstruyen individual y colectivamente los significados de los cambios propuestos:

“La consecuencia más importante de lo que hemos aprendido es que estamos empezando a contemplar el cambio como un problema cultural, que exige que prestemos atención al contexto y a la

creación de significados compartidos en los equipos de trabajo, y no como un problema meramente técnico” (Rudduck, 1999:46).

Otra consideración previa importante es que sólo podemos separar la definición de lo que queremos cambiar, así como la manera de actuar para cambiarlo, cuando estamos llevando a cabo análisis teóricos sobre las propuestas innovadoras. En la realidad, ambos aspectos van uno de la mano del otro, condicionándose mutuamente: *“El problema del sentido es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendría que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente” (Fullan, 2002b:42).* Por ejemplo, si planteamos un cambio de enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la diversificación de materiales curriculares en las aulas, y entregamos al profesorado una propuesta ya elaborada de los nuevos materiales que deberían utilizar junto con un pequeño período de formación específica respecto a su uso, probablemente, en la práctica, lo único que consigamos será la suplantación de un material por otro, sin que se produzcan cambios sustantivos en la docencia ni en las concepciones que profesorado y alumnado mantienen respecto a ella. Para que esto no suceda, habría que posibilitar, entre otras cosas, el trabajo conjunto del profesorado para elaborar, adaptar, experimentar y discutir las posibilidades, ventajas e inconvenientes de la aplicación de los nuevos materiales. Por tanto, como señala Escudero:

“Uno de los mensajes más relevantes, ahora prácticamente asentado en el conocimiento más valioso es que han de integrarse simultáneamente los fines, contenidos y referentes, con las mismas estrategias o dinámicas orquestadas para realizarlos. Esto es lo mismo que decir que no se puede atender de un lado a la orientación y contenidos de la educación (finalidades, contenidos, enseñanza y aprendizaje, evaluación, materiales pedagógicos, etc.) y, de otro, a la gestión del cambio, definido como algo meramente instrumental, gerencial, estratégico” (2002:24).

Por último, como ya comentamos, las críticas a la racionalidad técnica (excesivamente preocupada por la definición exacta de qué cambiar y la planificación detallada de los proyectos) llevaron a una preocupación por conocer, definir y comprender los procesos mediante los cuales se desarrollan los cambios en la práctica. El énfasis en la implementación del cambio ha dado como resultado que dispongamos de un mayor conocimiento sobre los factores que contribuyen a la innovación o la dificultan, y ha llevado a considerar la importancia del desarrollo profesional docente, de los aspectos organizativos, etc. Pero la concentración del esfuerzo en las cuestiones relacionadas con la cotidianidad de la práctica escolar ha producido una cierta miopía que no permite ver el horizonte más lejano que se pretende alcanzar con los procesos que se ponen en marcha. Esta idea es la que destaca Hargreaves en la siguiente cita:

“La bibliografía sobre el cambio está repleta de teorías y modos de ver lo que ha llegado a conocerse como el proceso de cambio. Tratando los aspectos más genéricos del cambio educativo, esta bibliografía nos ha llevado a apreciar cómo se implementa el cambio, cómo las personas lo realizan por su cuenta y cómo persiste el cambio y, con el tiempo, se institucionaliza. Sin embargo, con frecuencia la atención intensiva y acumulativa dispensada al proceso de cambio ha llevado a lo que Robert Merton llamaba desplazamiento de metas. Dicho desplazamiento se produce cuando nos quedamos tan fascinados con los medios por los que tratamos de alcanzar nuestras metas, que aquellos suplantamos, en último extremo, a estas. Los objetivos originales acaban pasándose por alto olvidándose. A menudo, la preocupación por el proceso de cambio acaba así. Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claro sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlo. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que se interpreta y expresa sale relativamente mal parado” (1996:49-50).

Cambiar... ¿para qué?

La finalidad que persiguen los proyectos de cambio es algo que no siempre queda claramente explícito en las diferentes propuestas que se plantean en educación, no sólo por el cuidado y atención que se presta a los procesos para producir las transformaciones deseadas (Hargreaves, 1996), sino también porque, en ocasiones, se camuflan las verdaderas intenciones tras un discurso retórico que pretende legitimar el *status quo*. Esto es lo que sucede en la mayoría de las reformas dirigidas desde la Administración política hacia el conjunto del sistema escolar. Se declaran unas intenciones de cambio que van a suponer, por ejemplo, mayores cotas de participación y toma de decisiones para el profesorado en el desarrollo curricular, pero no se establece un compromiso en la disposición de los medios y en la modificación necesaria de las estructuras vigentes para que, en la práctica, se pueda ejercer esa autonomía profesional (Contreras, 1997); podemos encontrar otro ejemplo en el sistema de evaluación al alumnado propuesto en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): su discurso persigue una evaluación “iluminativa”, “formativa”, “criterial” e “integrada”, pero, paradójicamente, se sigue manteniendo la función selectiva y clasificadora que siempre ha ostentado, remitiendo la acción evaluadora a la medida del aprendizaje del alumnado, generalmente a través de las calificaciones en los exámenes (Martínez Bonafé, 1998). Como señala Angulo Rasco:

“La componente simbólica que la llamada a la reforma en cualquier ámbito supone, pero especialmente en educación, lleva aparejada iniciativas instrumentales (no necesariamente representadas por las innovaciones). El desequilibrio entre unas y otras, la sobreestimación de lo simbólico por encima de lo instrumental, de la retórica en detrimento de decisiones estructurales, de recursos financieros y de personal, provoca la mayoría de las veces, que las reformas mismas dejen sin

tocar las relaciones sociales, institucionales y culturales que pretenden cambiar (Gimeno, 1992). De esta manera, el cambio es sustituido por una actividad que ‘provoca la afiliación a prácticas existentes’ objeto supuesto de transformación; pero no la transformación de dichas prácticas según los ideales explícitos en torno a los que las reformas se constituyen” (1994:365).

Cuando esto sucede, la finalidad no es la de producir una transformación significativa en la escuela, sino legitimar la actuación política imperante, y producir algunos cambios en la apariencia externa y en los discursos sin que esto afecte al trasfondo de las concepciones educativas, las prácticas y las normas implícitas que la regulan.

En el extremo opuesto a la posición mantenida frecuentemente por la Administración política respecto a la finalidad de las reformas, se encontrarían aquellos defensores de la pedagogía crítica que plantean el cambio como una forma de entender la educación y la práctica pedagógica, como una actitud permanente de todos los implicados en ella respecto a su quehacer cotidiano, y no como algo que se inserta en el sistema educativo específicamente para obtener ciertos fines predeterminados. En este sentido, *“la pedagogía crítica es en sí misma una teoría del cambio educativo y social”* (Rodríguez Romero, 2003:228). Esta concepción de la enseñanza y el cambio educativo es más propia de las actitudes mantenidas por los colectivos docentes más concienciados de su papel en las transformaciones sociales:

“Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) (...) de una forma autónoma respecto a la pedagogía académica o las políticas educativas oficiales, expandían nuevas formas de actuación pedagógica, filosofías educativas alternativas a las vigentes. (...) Como movimientos autónomos y alternativos, su preocupación no era tanto controlar la realización fiel de un diseño como la extensión práctica de una forma de entender la enseñanza” (Contreras, 1997:177).

A este respecto, aunque el programa objeto de análisis de este trabajo (el PAT) se inició con una finalidad concreta (responder a la integración del alumnado

en Segunda Etapa), durante su desarrollo fue adoptando una postura más próxima a los planteamientos críticos que consideran que las innovaciones no pueden ser algo añadido o paralelo a la práctica escolar cotidiana, sino algo integrado en las concepciones y prácticas educativas del centro. En un artículo publicado por miembros del Equipo Técnico Asesor del PAT, se exponía esta idea:

“Estamos orientando nuestro trabajo en la perspectiva de que el PAT vaya cediendo su propia identidad como programa, y se funda y unifique con el proyecto de centro. Consecuentemente, la reelaboración del proyecto de centro integrará las intenciones educativas, propuestas, reflexiones y prácticas desarrolladas desde el PAT” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:19).

Por último, podemos encontrarnos con un buen número de proyectos de innovación y propuestas de cambio que se inician, bien desde los mismos centros, bien desde la Administración pública, con una perspectiva más o menos clara de los objetivos hacia los que se encaminan. Si bien en los momentos iniciales de la teoría del cambio existía una preocupación excesiva por definir las metas a las que se encaminaban los proyectos innovadores (concebidas éstas como estados terminales que luego se evaluarían en función de los resultados), cuando hablamos en la actualidad de la finalidad del cambio nos referimos a la necesidad de mantener un norte que oriente las acciones y procesos que ponemos en movimiento. En este sentido, el PAT se inició con la finalidad de *“articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas para dar respuesta desde enfoques más comprensivos a las necesidades educativas especiales o no de todo el alumnado”* (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:18). Posteriormente, esta idea se concretaba en la siguiente definición:

“Proporcionar a todos los alumnos, las mayores posibilidades de desarrollo de sus capacidades y de su integración personal y social, dentro de un mismo diseño curricular estructurado y organizado de

forma flexible y una metodología coherente con la diversidad presente en cualquier agrupamiento de alumnos, evitando diferenciaciones curriculares discriminatorias para algunos” (DOC1).

En principio, cualquier cambio que iniciamos en el sistema escolar tiene como finalidad última modificar o transformar las experiencias educativas que vive el alumnado, tratando de obtener mejoras en su aprendizaje; esta finalidad está ligada a las funciones y propósitos que se asignan a la escuela. Por tanto, la finalidad que persiga la introducción de cambios en la práctica puede basarse, por ejemplo, en la búsqueda de la excelencia; en este caso, la preocupación fundamental respecto al alumnado será la consecución de resultados de aprendizaje en relación con estándares, y una enseñanza basada en niveles de rendimiento preestablecidos (Rodríguez Romero, 2003). En el polo opuesto, estarían los proyectos que conciben la enseñanza como un vehículo para promover la democracia crítica en nuestra sociedad y, por tanto,

“la estructura y las políticas organizativas, la dinámica interpersonal, las prácticas didácticas y el contenido del currículum deben servir para difundir entre los niños los valores de la unidad, el humanitarismo, la responsabilidad y la justicia, así como para ayudarles a que adopten unas actitudes antisexistas, antirracistas y ecologistas” (Goodman, 2002:195).

¿Cómo responde el PAT a la función que la escuela debe desempeñar para el alumnado? El coordinador de un centro participante en el programa lo explica de la siguiente manera:

“¿Todo esto para qué se hace?, para que los alumnos salgan del centro distinto de lo que llegaron, ¿distintos en qué sentido?, capaces para enfrentarse a lo que tienen fuera, todo lo que esté fuera, llámese vida, llámese estudios, llámese lo que sea; o sea, que salgan de allí con esa capacidad, (...) esa es la meta, que el alumno salga del colegio y tenga lo que necesita para enfrentarse a la realidad, a su realidad, a su mundo; yo creo que esa es la clave” (ENT6).

Con independencia de las diferentes finalidades que se plantean para la introducción de cambios en la escuela, varios autores (Contreras, 1997; Fullan, 2002a; Escudero, 1994; Guarro, 2005) coinciden en defender el propósito moral de la educación y de la labor docente del profesorado. A este respecto, Marrero señala:

“Tenemos que preguntarnos por qué es tan importante que la educación tenga capacidad de cambio. Una posible razón profunda es que la educación tiene un propósito moral. Este propósito es influir en la vida del alumno, sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas” (2002:118).

Si bien, como ya se ha expresado, las intenciones últimas de cualquier proyecto de cambio están depositadas en el alumnado, los motivos por los que se inician las propuestas pueden ser diversos y, con frecuencia se confunden con las metas que persiguen. De esta forma, se pueden justificar iniciativas de cambio para atender carencias o necesidades existentes en el sistema educativo, para actualizar la enseñanza y sus contenidos o para resolver problemas y conflictos que se dan en la vida escolar cotidiana, que son el reflejo de situaciones sociales más amplias; el origen de estas decisiones está conectado, directa o indirectamente, con demandas sociales o económicas a las que hay que dar respuesta. Los motivos que llevan a introducir cambios en la escuela, por tanto, se convierten también en los fines a los que se aspira. Como ya se ha señalado, el origen del PAT surge de la demanda social de integración escolar del alumnado discapacitado, algo que ya se había legislado, pero que no se había canalizado en la práctica. Ante esta situación, la Administración no sólo atendió estas demandas sino que manifestó voluntad política de responder a las necesidades que, desde la práctica, se fueran manifestando, tal y como se refleja en la siguiente intervención:

“Era necesario plantear a la Administración, que empezara a definir la política que iba a seguir en este tema. Eso se plasmó en un documento que se presentó a la Dirección General de Promoción Educativa (...). Esto fue fundamental en la creación del programa, porque la directora general entendió que, como Administración, no tenían todas las respuestas, e incluso reconocía que ignoraban bastante sobre el tema; en una postura de honradez política y personal, pidió ayuda a los colectivos para que elaboraran un documento de propuesta que se comprometió a asumir como la política educativa a desarrollar” (ENT11).

Queremos puntualizar, en relación con la capacidad del cambio para solucionar problemas, las limitaciones a las que se enfrenta:

“Cada vez se desconfía más de la aspiración a encontrar la solución definitiva a los problemas que aquejan a la educación o a su organización institucional. Los problemas y sus circunstancias cambian en el tiempo y en el espacio, transformándose y singularizándose, y las soluciones deben aceptarse como aproximaciones provisionales que intentan adecuarse de forma tentativa a las circunstancias concretas de cada caso o centro en particular” (Contreras, 1997:179-180).

Los coordinadores del PAT eran conscientes de la incapacidad de la innovación para dar respuesta a todos los problemas planteados por la integración. El objetivo era:

“poner en marcha cosas nuevas, que ahora, de alguna manera están ya incorporadas al sistema, y cuya consolidación implica el trabajo más global en la estructura de los centros, y en la forma de organizarlos. Pero eso es un trabajo, no sé si de cien años, porque cambiar la dinámica y el papel de la escuela me parece que no es una cosa fácil” (ENT11).

Por otra parte, las reformas y los proyectos innovadores definen objetivos concretos que acercan la finalidad del cambio al trabajo diario en los centros. De

esta manera, se puede plantear, entre otras cosas, la necesidad de introducir nuevos materiales curriculares, realizar adaptaciones curriculares, poner en práctica cambios en la organización escolar, desarrollar culturas colaborativas o acercar la escuela al entorno social y familiar. Estos objetivos, que pueden tener una mayor o menor profundidad y alcance, son en realidad lo que Fullan (2002b) llama los componentes del cambio o su sentido objetivo. Pero esto supone entrar a analizar qué es lo que se quiere cambiar.

Qué cambiar: las dimensiones del cambio

Ya hemos comentado la conexión existente entre las dimensiones o elementos que queremos cambiar y los procesos que se articulan para materializar los cambios. Sin embargo, para ordenar la exposición que venimos realizando, vamos a centrar nuestra atención en los componentes del sistema que van a ser objeto de transformación.

Fullan (2002b) se refiere a estos componentes como el sentido objetivo del cambio, pero advierte que *“el concepto de realidad objetiva es delicado. La realidad siempre es definida por individuos y grupos”* (Fullan, 2002b:69), por lo que es difícil aislarla del sentido subjetivo, *“en el que están incluidos los marcos de significados desde los que serán interpretadas las innovaciones”* (Angulo Rasco, 1994:360).

Sin entrar a enumerar los elementos de la realidad educativa que pueden cambiarse, los autores han tratado de reducir éstos a un número limitado de dimensiones, subrayando, como ya se ha dicho, el carácter multidimensional de cualquier innovación. Fullan y Pomfrett (1977; *cit.* en Sancho *et al.*, 1993) nombran las siguientes: los contenidos del currículum y los materiales a utilizar; la organización formal y el medio físico en el que se desarrolla la enseñanza; las funciones y relaciones de los usuarios implicados en la innovación; el conocimiento y comprensión que poseen los usuarios de la innovación de los diferentes aspectos

que incluye; y, por último, la internalización del cambio en el sentido de compromiso activo con éste. Fullan (2002b) en relación con las innovaciones en el aula, reduce las dimensiones a tres: cambios en los materiales y tecnologías curriculares, uso de nuevos enfoques de enseñanza y alteración de creencias o supuestos pedagógicos que subyacen a las nuevas políticas o programas educativos. Este autor señala la dificultad de cambio, en orden creciente, de cada una de estas dimensiones:

“La nueva política o innovación, como conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio, y el más fácil de aplicar, pero sólo literalmente. Los cambios en el enfoque didáctico o en la manera de utilizar nuevos materiales son más difíciles cuando hay que adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas maneras de conducir las actividades docentes. Los cambios en las creencias son aún más complejos: cuestionan los valores más fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación. Más aún, a menudo las creencias no son explícitas, conscientes, ni objeto de discusión, sino que, más bien están enterradas en el nivel de las presuposiciones” (Fullan, 2002b:74-75).

Eisner (1992; *cit.* en Angulo Rasco y Blanco, 1994), complementa las tres dimensiones señaladas por Fullan (2002b), destacando la dimensión intencional, la estructural, la curricular, la pedagógica y la evaluadora. Cada dimensión sería un ámbito potencial de cambio, pero como señala Angulo Rasco (1994) la primera es la que tiene mayor trascendencia porque hace referencia al entramado simbólico que influye en todas las demás. En un contexto geográfico más cercano, Carbonell (2001a) subraya la necesidad de provocar en la actualidad cambios significativos en la concepción y organización del conocimiento, el proyecto educativo de centro, la democracia participativa, la colaboración con las familias y el diálogo entre la escuela y el entorno. Las propuestas mencionadas, además de compartir la mayoría de las dimensiones que se consideran importantes al abordar el cambio educativo,

coinciden en reflejar la complejidad y amplitud de los cambios que se plantean (Escudero, 1999).

Las dimensiones que el PAT propone cambiar van a ser objeto de análisis a lo largo de este trabajo, por lo que serán abordadas en profundidad en un capítulo posterior. No obstante, podemos adelantar los principales elementos del cambio al inicio del programa, subrayando que estos fueron modificándose y ampliándose a medida que fueron desarrollándose.

La atención prioritaria se centró, en un principio, en los aspectos señalados por Fullan (2002b) para el aula, ya mencionados anteriormente: los materiales curriculares, las estrategias metodológicas y las concepciones educativas del profesorado. Respecto a los materiales curriculares, la principal novedad la constituía la introducción de talleres para el trabajo con el alumnado, con el objetivo de combinar la actividad manual e intelectual en el aprendizaje, favoreciendo así la motivación e integración del alumnado, y valorando otras capacidades que no suelen ser prioritarias en las áreas disciplinares. Se pretendía dar un nuevo enfoque al taller como recurso didáctico, evitando que se utilizara como formación preprofesional o que su uso se limitara a actividades manuales paralelas al trabajo de aula: *“sacar el taller de la mera actividad manual y relacionarlo con la actividad intelectual de lo que es el proceso educativo”* (ENT9). En realidad, el objetivo era conseguir que el taller fuera el centro aglutinador en torno al cual se trabajaran, de manera interdisciplinar, contenidos fundamentales de las asignaturas, relacionando estrechamente los contenidos impartidos en las distintas materias con los trabajos realizados en el aula taller. Esta idea se plasmaba en un documento para uso interno de los centros participantes:

“Supone aprender haciendo, a través de la interacción entre la acción y el pensamiento, como elemento básico en todas las actividades del aula taller (...). El Aula Taller es un marco de actuación donde los conocimientos de las distintas áreas se necesitan e interrelacionan para afrontar problemas reales.

La realidad la percibe el alumno de forma globalizada, no fraccionada en múltiples perspectivas”
(DOC1).

Para aplicar este uso de los talleres era necesario un nuevo enfoque metodológico de trabajo en las aulas. El Método de Proyectos y, posteriormente, los Proyectos de Trabajo, se convirtieron en los ejes conductores del proceso de enseñanza y aprendizaje. En torno a un tema de interés para el alumnado, se articulaban contenidos y actividades para realizar en las clases siguiendo un esquema de trabajo en el que primaba el aprendizaje por descubrimiento, combinando el trabajo individual y grupal del alumnado. El profesorado cambiaba su papel en el aula, pasando a ser un asesor y guía en el proceso de investigación. Así lo expresaba un profesor de uno de los centros participantes: *“Véa... primero una ruptura metodológica, un cambio del papel nuestro como profesor, y también del papel de los alumnos; un intento por experimentar cosas nuevas”* (ENT9).

Por último, se planteaba un cambio en las creencias y concepciones del profesorado. El primer objetivo en este sentido era lograr que el profesorado considerase la integración del alumnado discapacitado como algo posible y deseable cuando se contaba con los recursos y la formación necesaria para llevarla a cabo. Pero el desarrollo de la nueva metodología llevó aparejado cambios en la mentalidad del profesorado respecto a otros temas relativos a su profesionalidad. Explícitamente, en las entrevistas, el profesorado alude, en primer lugar, a cambios en la concepción respecto a su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que esto conlleva respecto a la preparación de las clases; en segundo lugar, mencionan la transformación positiva hacia un trabajo conjunto entre el profesorado, con intercambio continuo de ideas y experiencias, rompiendo con el aislamiento tradicional en la enseñanza:

“Un cambio de mentalidad... Valorar un poco más todo lo que estaban haciendo los compañeros, que sirve un poco para aprender todos y de todos; porque, muchas veces, aunque sólo estemos

separados por veinte centímetros de un tabique, no sabemos lo que se está haciendo en un lado y en el otro. Lo que está haciendo otro, muchas veces no lo conocemos. Lo que permitió el programa de aulas taller fue eso: una mayor coordinación, una mayor formación de experiencias, el cambio metodológico, razonar sobre tu forma de trabajar...” (ENT9).

La complejidad de estas dimensiones iniciales de cambio para el programa hizo que, durante su desarrollo, ganaran en amplitud.

Los teóricos del cambio, siguiendo estos dos criterios (complejidad y amplitud), en función de los aspectos educativos que se pretendan cambiar, han realizado diversas clasificaciones de los tipos de cambio. Una tipología clásica es la elaborada por Cuban (1993, *cit.* en Rodríguez Romero, 2003) que distingue entre cambios por incremento y cambios cualitativos. Los primeros no cuestionan el valor de las estructuras existentes y, por tanto, no persiguen su transformación, sino la búsqueda de una mayor o mejor eficacia en su funcionamiento; por esta razón, se habla de “*cambio sin diferencias*” (Rodríguez Romero, 2003:87), ya que no hay intención de plantear alternativas sino aumentar la capacidad dentro de las opciones ya establecidas. Los cambios cualitativos, por el contrario, plantean la necesidad de producir alteraciones trascendentales en las normas y estructuras vigentes en el sistema escolar; estos cambios son más complejos y menos frecuentes.

Rudduck, en la misma línea argumental, responde a la paradoja de la estabilidad de la escuela frente a las numerosas innovaciones que en ella se desarrollan “*distinguiendo entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y los desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre la forma de pensar de profesores y alumnos sobre la escuela*” (1999:42). Para esta autora, los cambios significativos pueden producirse sólo cuando se conecta con la cultura escolar, entendida ésta como el conjunto de significados compartidos por sus miembros, a partir de los cuales se reinterpreta la innovación; para poder transformar esa cultura hay que posibilitar a

profesorado y alumnado la coparticipación en la construcción del proceso de cambio desde su inicio.

Una de las clasificaciones más utilizadas por los teóricos del cambio es la que hace referencia a cambios de primer y segundo orden: los cambios de primer orden centran los esfuerzos de cambio en las prácticas de enseñanza y en el currículo; la necesidad de producir cambios cualitativos ha llevado a plantear, además, transformaciones en las estructuras organizativas, el papel del profesorado y los demás agentes educativos y, sobre todo, el cambio en las relaciones de poder dentro de la comunidad escolar, lo que provoca la búsqueda de cambios de segundo orden que produzcan transformaciones más profundas en la institución y la cultura de la escuela (Fullan, 2002b).

Si bien, para empezar a funcionar, el PAT se centró en cambiar, sobre todo, las prácticas de aula y los materiales curriculares, relacionados con cambios de primer orden, a medida que estas ideas se fueron llevando a cabo fue siendo evidente para todos los participantes la necesidad de producir cambios cualitativos de segundo orden que ya estaban en la mente de los promotores de la innovación. Por ejemplo, la organización se transformó no sólo en sus aspectos más formales, sino en lo que respecta también a las relaciones entre los participantes, dado que fue necesario reestructurar los horarios y agrupamientos para dar cabida a los talleres y a la coordinación necesaria entre el profesorado. Las relaciones internas del profesorado, y entre éste y el alumnado, también se vieron modificadas como resultado de los cambios metodológicos y organizativos, tal y como queda recogido en el siguiente fragmento:

“Cambiar las relaciones y roles de los educadores y educandos, permitiendo una dinámica de relaciones interindividuales y grupales basadas en un ambiente de seguridad y participación, donde se estimule el protagonismo responsable, autónomo y colaborativo en el proceso de aprendizaje. El respeto a la diferencia requiere un ambiente donde la confianza, la aprobación y el apoyo mutuo

supere el planteamiento del proceso de aprendizaje como transmisión y recepción de información”
(DOC1).

Como ya hemos señalado, no vamos a entrar a detallar en este apartado la evolución de cada uno de los elementos implicados en el proceso de cambio del PAT durante su desarrollo. Como muestra de la complejidad y profundidad alcanzada hemos extraído esta cita de la entrevista al coordinador del programa en uno de los centros participantes:

“La idea que nosotros estamos llevando a cabo en Los Castaños es una idea complejísima, porque a lo mejor así, hablando, parece una tontería; pero analízala. Es una historia compleja, porque estás moviendo muchas estructuras... estructuras administrativas, estructuras pedagógicas, estructuras de conocimiento, estructuras de aprendizaje” (ENT6).

Los distintos tipos de cambio citados con anterioridad hacen referencia, principalmente, al cambio planeado, es decir, a proyectos trazados de manera consciente en el sistema escolar; pero otros autores hablan de la necesidad de explicitar la relación entre el cambio educativo y el cambio social, mencionando la existencia de cambios contrahegemónicos, o realizando la distinción entre cambios organizativos y curriculares, y cambios cuyo origen está en los procesos socioeducativos (Viñao, 2002). Sin embargo, la referencia a estos cambios sociales no alude a componentes del sistema escolar sobre los que hay voluntad de cambio, sino a la interdependencia que este sistema mantiene con el contexto social más amplio en que está inserto, y en el que se producen transformaciones que afectan a la vida en la escuela.

Cómo cambiar: el cambio en funcionamiento

Hemos hablado de los diferentes ingredientes con los que se puede empezar a cocinar el cambio, pero, tal y como señala Fullan, *“el problema de los caminos es cómo poner en juego todos los factores (...). Esta es la razón de que otorgue el 25% de la solución a saber sobre qué se debe trabajar y el 75% a descubrir cómo hacerlo dado el contexto, la cultura, las personalidades y la historia previa local”* (2002b:204). Este setenta y cinco por ciento es *“lo que suele denominarse proceso de cambio: las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase”* (Hargreaves, 1996:37).

En las primeras innovaciones promovidas desde el exterior de las escuelas, la atención se centró en la planificación del cambio y la manera de hacerlo llegar a las personas implicadas en su ejecución, proceso que se designó con el término diseminación, que hace referencia a *“una actividad racional y planificada (...). Toda innovación supone (o debe suponer) para provocar el cambio, un proceso racional de planificación, a través del cual podamos asegurar la incidencia misma de la innovación”*. (Angulo Rasco, 1990a:17-18). La diseminación implica, en primer lugar, una relación unidireccional entre el “productor” de la idea de cambio y el “consumidor”, que es quien debe llevarlo a cabo; en segundo lugar, pretende eliminar las variaciones entre la planificación y la puesta en práctica, garantizando la fidelidad a la primera; y, en tercer lugar, la diseminación pasa por alto las readaptaciones que se producen cuando la innovación entra en contacto con los diferentes contextos. El énfasis en la diseminación de los proyectos innovadores demostró tener pocos resultados en la práctica escolar, ya que se daba un salto al vacío entre la propuesta y su desarrollo en las escuelas. Como señala Angulo Rasco:

“A este vacío se ha intentado poner remedio con la incorporación del concepto de implementación (...). El concepto de implementación pretende, con independencia de las características originales de

la innovación misma y del proceso de diseminación, hacernos conscientes del importante, y a veces inquietante, fenómeno de la relación entre innovación educativa y realidad educativa misma” (1990a:19-20).

Esta relación implica siempre, como ya se ha señalado con anterioridad, una modificación de la propuesta de cambio, fruto de la interpretación y reconstrucción que de ella hacen los agentes mediadores, partiendo de sus propias creencias, valores y conocimiento práctico; este papel mediador es imprescindible para readaptar el proyecto inicial a las cambiantes circunstancias de los contextos locales, premisa que ha estado siempre presente en la idea de cómo llevar a cabo los cambios en los centros adscritos al PAT:

“Hay aspectos que dan sentido de globalidad a la misma experiencia en el centro, como son el desarrollo de Proyectos de Trabajo, la coordinación organizada, la integración curricular, la polivalencia de los talleres, la reciprocidad de la evaluación y la reflexión crítica compartida sobre la práctica. La experiencia, considerada como la confluencia de todos estos factores, va configurando sus propios indicadores que permiten validarla, corregirla o desecharla en el contexto de cada centro” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:20).

La preocupación por la implementación ha proporcionado abundante información sobre los procesos de puesta en práctica de las innovaciones y ha contribuido a la difusión de este conocimiento:

“El afán por desentrañar los entresijos de la práctica y contribuir a la producción de conocimiento que facilitara el éxito de la innovación ha hecho que se enfatizara la comunicabilidad de los hallazgos. De manera que la mayoría del conocimiento ha sido presentado en forma de listas y lemas, tácticas y consejos. No hay duda que con este modo de representación del conocimiento sobre el cambio se ha dado valor a las audiencias participantes en los procesos de cambio, sobre todo al

profesorado. También se ha contribuido a precisar y hacer accesible un conocimiento valioso para el desarrollo del cambio educativo". (Rodríguez Romero, 2003:180).

Tras analizar los listados propuestos por diversos autores sobre los aspectos que favorecen el desarrollo de los procesos de cambio (Sancho *et al.*, 1993; Hargreaves, 1996; Carbonell, 2001a; Carbonell, 2001b; Fullan, 2002a; Fullan, 2002b), vamos a presentar una síntesis en la que subrayamos aquellos aspectos comunes mencionados por la mayoría de ellos.

Centrar la atención del cambio en la implementación de las innovaciones supone destacar la preeminencia del profesorado, considerado individual y colectivamente como parte activa y casi definitiva en la traducción de las propuestas de cambio al contexto de la práctica: *"Es en la relación entre la innovación y las personas -la realidad subjetiva implicada en el contexto individual y organizativo de cada uno- donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio"* (Sancho *et al.*, 1993:46).

Respecto al profesorado, son muchas las cuestiones que se abordan, entre las que destaca la necesidad de que se produzca un cambio en las concepciones, creencias y valores que éste defiende sobre la educación y el sistema escolar. Para que este cambio de creencias sea posible, todos advierten de la importancia de la reflexión sobre la práctica que se lleva a cabo; pero esta reflexión no puede ser exclusivamente individual, sino que debe favorecerse la comunicación y el diálogo entre los docentes, de manera que pongan en común y discutan aquellos aspectos más visibles y también los más ocultos de sus prácticas:

"Dicho de otro modo, los cambios en las creencias y la comprensión (los principios básicos) son la condición previa para lograr una reforma duradera (...). Resulta complicado determinar cuál es la mejor manera de tratar las concepciones (es decir, las creencias) y la conducta (los enfoques didácticos), pero algunas de las implicaciones incluyen la necesidad de enfrentarlas de forma continuada mediante comunidades de práctica y la posibilidad de que las convicciones puedan

discutirse de forma más efectiva, una vez los participantes han tenido algún tipo de experiencia conductiva en la introducción de nuevas prácticas” (Fullan, 2002b:75-76).

Mediante esta reflexión conjunta, a través de la colaboración, el profesorado puede apropiarse y comprometerse con un cambio profundo y significativo no sólo de su práctica de aula, sino también en relación con todos los aspectos que integran la cultura escolar, incluyendo cuestiones organizativas y de relaciones de poder en el seno de la escuela:

“Es de reculturizar la profesión docente de lo que hablamos; el proceso de crear y fomentar comunidades de aprendizaje útiles. Así mismo, el profesorado y las asociaciones de profesores deben tomar la iniciativa a la hora de plantear qué tipo de cultura tenemos, qué cultura queremos y cómo podemos alcanzarla” (Fullan, 2002b:160).

Esta visión global del proceso de cambio que trata de actuar más allá de las estructuras superficiales y las prácticas, transformando la cultura escolar en su conjunto, se convirtió en objetivo prioritario del PAT, como forma de lograr un cambio sostenible en los centros; y ésta fue la meta alcanzada por algunos de los colegios participantes. El director de Los Castaños lo explicaba durante la realización de una entrevista:

“Ha sido un programa que le ha dado cuerpo a un proyecto de centro, aunque esté sólo el esqueleto, más implícito que escrito. Porque, a lo mejor, el tiempo que se ha dedicado a coordinaciones en torno al programa, invirtiéndolo en otro proyecto de innovación concreto, más limitado a un área o a un eje transversal, hubiera dado resultados mucho más espectaculares en un aspecto. Pero nosotros tenemos un marco global creado que favorece que eso ahora se pueda ir dando de forma general. Y eso lo ha posibilitado el programa. Sin el programa, sería difícil haber embarcado a gente que inicialmente no tenía ninguna intención de cambio en su actividad profesional o en su actitud personal frente al trabajo; implicarla en una dinámica general de centro y con un planteamiento que abarca desde la

planificación de la actividad hasta la evaluación, sería impensable si no hubiera un planteamiento global, respaldado institucionalmente desde la Consejería, y asesorado por la Universidad” (ENT1).

Sin embargo, el propio Fullan (2002b) advierte que, inicialmente, no podemos pretender que todo el profesorado de un centro se implique por igual; es más realista pensar en el compromiso inicial de unas pocas personas y, poco a poco, ir abriendo el abanico a la luz de los éxitos parciales que se vayan consiguiendo. Buscar un consenso mayoritario al comienzo del proceso puede suponer que muchas personas decidan implicarse de manera superficial, sin una reflexión ni un conocimiento profundo de los cambios que quieren llevarse a cabo (Fullan, 2002b).

Esta implicación superficial puede llevar a introducir modificaciones esporádicas, puntuales y aisladas en la práctica que, probablemente, resulten poco duraderas, mientras que lo que se pretende es que *“las innovaciones (...) pasen a formar parte de la vida del aula y de la dinámica y funcionamiento del centro”* (Carbonell, 2001a:31).

Para esto es necesario, por un lado, encontrar un equilibrio entre lo individual y lo colectivo; para poder desarrollar un trabajo colaborativo fructífero es imprescindible el desarrollo de un trabajo personal que aporte al grupo elementos para la reflexión y la discusión. *“En nuestro empeño por lograr una colaboración más amplia no deberíamos perder de vista el aspecto positivo del individualismo. La capacidad de pensar y trabajar con independencia es esencial para la reforma educativa”* (Fullan, 2002a:49). Por otro lado, el equipo docente comprometido con el cambio no debe limitar las posibilidades a las aportaciones internas del grupo, sino que, además, el profesorado ha de servir de puente para conectar con la comunidad educativa y hacerla partícipe; abrirse al entorno y establecer una comunicación recíproca con otras escuelas y agentes procedentes del exterior. Fullan resume esta idea de la siguiente manera: *“El propósito moral requiere un motor, un motor individual, agentes de cambio valiosos que promuevan*

cambios a su alrededor, que se crucen con otros individuos y grupos de ideas afines para formar la masa crítica necesaria para generar continuamente mejoras” (2002a:55).

Esta posibilidad de comunicación fuera de los límites de la propia escuela se concretaba, en el programa, en las reuniones de coordinación provincial entre los coordinadores de todos los centros participantes, y también con la formación orientada a las necesidades de la práctica, que llevaron a recurrir a profesionales de otros contextos. Esta vía de trabajo colaborativo entre centros y contextos diferentes dio pie a iniciativas novedosas por parte de los coordinadores de cada escuela, en la búsqueda de recursos humanos y materiales que ofrecieran nuevas perspectivas a las líneas trazadas por el programa y los centros. El coordinador de Los Castaños así lo manifestaba:

“Podrán surgir muchas dudas. Tenemos que ser capaces de resolverlas, independientemente de la persona que esté ahí; es un esfuerzo de reflexión crítica sobre lo que se está haciendo, y de buscar formación e información fuera, pedir mucha ayuda. Eso es una cosa importante. Cuando yo escribí a Fernando para que nos ayudara, en ese momento, nos dio fuerza. Tienes que buscar estímulo, alguien que te diga: ¡adelante!” (ENT6).

Junto al protagonismo del profesorado, otro de los temas recurrentes en los factores que se señalan para favorecer la implementación del cambio es el que se refiere a la centralización o descentralización de los procesos que se desarrollan para su funcionamiento. Inicialmente, se defendieron estrategias de “arriba a abajo”, basadas en un control centralizado del proceso, acorde con las ideas de diseminación de las innovaciones, ya expresadas. La ineficacia de las propuestas emanadas desde los organismos centrales, constatada en la ausencia de materialización de los cambios en la práctica, provocó un giro de 180 grados en la dirección de los proyectos de cambio, lo que llevó a la Administración central a atender las iniciativas llevadas a cabo, en un primer momento, por el profesorado y,

posteriormente, por los centros. De esta forma, se puso el énfasis en las estrategias de innovación diseñadas de “abajo a arriba”. Si bien el desarrollo local de las iniciativas de cambio tuvo mayor incidencia en la práctica cotidiana, estas iniciativas quedaron reducidas a unas pocas escuelas en las que ya el profesorado o la comunidad educativa tenían un fuerte compromiso con el cambio, pero no tuvieron repercusión en el conjunto del sistema escolar. Como señala Escudero:

“Cuando se ha puesto el énfasis en la dirección de los cambios desde arriba, se han perdido de vista los vericuetos particulares y prácticos por los que de hecho discurre; cuando se ha basculado hacia los sujetos, los profesores como resorte de la mejora, la renovación ha terminado resultando un asunto excesivamente marcado por circunstancias, condiciones, significados y compromisos particulares; cuando, a su vez, se ha querido recuperar una perspectiva social más amplia, los centros, las medidas y decisiones concretas han terminado encontrando serias dificultades para conciliar la necesaria conexión de la educación con los alumnos y contextos concretos y, a su vez, con proyectos sociales y educativos generales” (1999:90).

Por esta razón, en los últimos tiempos, los autores abogan por la combinación de ambos tipos de estrategias. Además de los argumentos ya señalados, Fullan (2002b) advierte que hay iniciativas educativas importantes que nunca se llevarían a cabo si no fuera por el dictamen de las políticas gubernamentales, como por ejemplo, las destinadas a cubrir las necesidades especiales, la disgregación o la alfabetización. Esto es lo que hubiera sucedido en el caso de la integración escolar a la que respondía el PAT y, por esta razón, se justifica que el PAT fuera una propuesta hecha desde la Administración a los centros; no obstante, la Administración solicitaba a cada centro participante la elaboración de un proyecto adaptado a las necesidades de su contexto.

Por otro lado, no se puede esperar que aquellas escuelas que permanecen estancadas en sus planteamientos educativos introduzcan modificaciones en sus

prácticas y su cultura por iniciativa propia. Es necesaria una combinación de presión y apoyo que favorezca el inicio de procesos de cambio, porque *“la presión sin apoyo conduce a la resistencia y a la alienación; el apoyo sin presión conduce a la dispersión y el despilfarro”* (Fullan, 2002b:118).

Esta combinación necesaria no ha sido la práctica habitual de las políticas de reforma gubernamentales, que se han limitado a los aspectos legales y burocráticos del cambio sin aportar, de manera sostenida, la calidad y cantidad tanto de recursos como de medios materiales y humanos para su desarrollo por parte de los centros y el profesorado: *“A la postre, las medidas de gobierno y gestión de la educación han terminado prevaleciendo sobre la persecución activa y bien apoyada (recursos, financiación, profesionalización docente...) de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje”* (Escudero, 1999:90). Sin embargo, durante el tiempo que estuvo vigente, el PAT fue un programa generoso en cuanto a la dotación de recursos y el apoyo a los centros. Partiendo de unas condiciones mínimas para el desarrollo de la innovación, se planteaba una negociación de los recursos en función de las necesidades de cada centro:

“Nosotros siempre defendíamos que no se pueden plantear programas y recursos sin una negociación sobre el para qué se quieren usar esos recursos... Si se planteaba un proyecto tenía que ser un proceso controlado, que había que negociar las necesidades presupuestarias, porque tenían que responder a una necesidad real del centro, pero garantizando una serie de recursos de apoyo, como la figura del coordinador liberado a tiempo completo” (ENT11).

¿Cuáles eran los recursos y apoyos que se garantizaban desde la coordinación del programa? Los coordinadores provinciales presentan un resumen en un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía:

“Condiciones mínimas para el desarrollo del proyecto en los centros: mantener un proceso de formación del profesorado que participa en la experiencia, tanto en los centros como a través de los

coordinadores; profundizar en el análisis de la experiencia a través de la evaluación interna y externa; negociación de las condiciones reales para desarrollar y consolidar la coordinación, ya que ésta favorece una mayor implicación del profesorado y de los procesos de trabajo; evitar que el coordinador o coordinadora dupliquen funciones que impidan su dedicación exclusiva a la dinamización de proyectos; una distribución horaria que tenga en cuenta la adecuada proporción entre las labores de atención directa al alumnado y el tiempo real para la coordinación, formación y reflexión sobre la práctica; esta distribución horaria (derivada del trabajo por proyectos) debe ser negociada, propiciada y respetada por el centro y la Administración” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:19-20).

La Administración central debe estar abierta a las iniciativas y readaptaciones de sus propuestas que se realicen desde los centros y los equipos docentes, concediéndoles autonomía suficiente para desarrollarlas; pero esta autonomía “*es justificable si se corresponde con un compromiso profesional para la rendición pública de cuentas y la responsividad a la crítica pública. El trabajo de los profesionales debe estar abierto a la influencia pública y al juicio informado del público*” (MacDonald, 1999:14). Esta autonomía responsable coincide con las declaraciones de un coordinador provincial del programa cuando afirma: “*Tenemos que empezar a ser serios y corresponsables de lo que queremos y de lo que hacemos, y entender que tenemos que responder de lo que hacemos; la responsabilidad empieza por los propios administradores, pero abarca también al profesorado*” (ENT11). En definitiva, como síntesis de lo dicho hasta ahora respecto a la centralización y descentralización de los procesos de cambio, podemos convenir con Fullan en que “*las unidades centrales y locales se necesitan mutuamente. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua. Es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba*” (2002a:52).

Con independencia de la estrategia que se utilice para iniciar el cambio y favorecer su desarrollo sostenido, en ningún caso puede prescribirse el cambio: “*una regla primordial para el cambio de la condición humana es que no se puede obligar a la gente a*

cambiar. No se les puede obligar a pensar de una forma distinta, ni a adquirir nuevas habilidades” (Fullan, 2002a:37). Esta afirmación, más que conducirnos a un pesimismo sobre las posibilidades, debe llevarnos a considerar la manera en la que tratamos de implicar a otros en nuevas ideas y prácticas; como señalaba un profesor de Primaria de uno de los centros participantes, *“estamos más dispuestos a funcionar por invitación que por imposición”* (ENT10). La implicación sólo es posible si facilitamos el diálogo y la comunicación horizontal y bidireccional que favorezca la reflexión individual y el compromiso personal. Al mismo tiempo, es necesario permitir el desarrollo profesional que posibilite la adquisición de nuevas actitudes y habilidades en la práctica.

Otra idea o advertencia es la que se refiere al hecho de que la visión clara de cómo llevar a cabo los cambios sólo aparece cuando hemos recorrido un camino en la práctica. Al inicio de un proceso de cambio, no es aconsejable dedicar esfuerzos a prever y clarificar todos los aspectos que deberán tenerse en cuenta antes de comenzar la acción, porque ésta siempre comporta incertidumbre y ambigüedad. El proceso de clarificación es paulatino y se va adquiriendo a medida que ponemos en práctica las ideas que esbozamos brevemente, cuando analizamos y reflexionamos sobre las acciones que llevamos a cabo y vamos construyendo un sentido compartido del cambio que queremos y de cómo lograrlo, por medio del diálogo conjunto y la interacción entre la teoría y la práctica. La incertidumbre inherente a todo proceso de cambio queda reflejada en estas palabras del coordinador del colegio Los Castaños:

“Hay una cuestión que está clara: yo no tengo las claves de la cuestión. Los cambios no se prescriben; si los cambios se prescribieran no serían cambios; o sea, si tu supieras hacia donde vas, no habría cambio; dices: “tengo que llegar allí”, vas y ya estás; eso no es cambiar, eso es avanzar hacia...; cambiar es no saber hacia dónde se va, no saber dónde está la luz, pero saber que estás cambiando” (ENT6).

Si bien es importante contar, inicialmente, con una cierta idea de cómo echar a andar en la innovación, no es posible tener una planificación estratégica de todos los pasos que hay que dar en el camino, aunque la mayoría del profesorado demanda, en los comienzos, pautas de acción claras que reduzcan la ansiedad que conlleva todo cambio en las acciones. Pero esto, como advierte Fullan (2002b) puede conducir a obtener una *“falsa claridad”*: los docentes piensan que ya están logrando el cambio, cuando en realidad sólo están implementando sus aspectos más superficiales. La clarificación es un proceso que requiere de la práctica continuada; el profesorado debe *“asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier proceso de innovación”* (Carbonell, 2001b:214).

La búsqueda de un sentido compartido no tiene que llevarnos a la idea errónea del consenso y el acuerdo perpetuo; el desacuerdo, el conflicto y los problemas son inevitables e imprescindibles cuando nos sumergimos en un proceso de cambio colectivo; los conflictos pueden surgir por desacuerdos internos o por factores externos inesperados o imprevisibles: *“Puesto que en cada grupo de personas entran en juego muchas realidades distintas, cualquier intento de cambio colectivo implicará inevitablemente un conflicto (...). Una implementación sin obstáculos es a menudo signo de que no se está cambiando en realidad”* (Fullan, 2002b:133).

El profesorado que participaba en la experiencia del PAT era consciente de esta realidad, y aludía a la importancia de la colaboración y de la idea global de cambio para poder dar salida positiva a los conflictos: *“Por supuesto, esto no quita que tengamos problemas y los tenemos, y hay que buscarle la solución, pero siempre es mucho mejor entre varios que uno solo. La valoración es altamente positiva: todos somos una parte del todo, porque es una construcción global y una construcción del conjunto”* (ENT10)

Se propone un giro en la concepción que tenemos sobre los problemas: más que observarlos como impedimentos que hay que salvar o situaciones que evitar, se

propone considerarlos como situaciones inherentes a la práctica que nos ayudan a crecer, a buscar formas creativas de actuar y proporcionar alternativas válidas para avanzar en el curso de la acción: *“Sólo detectando los problemas podemos entender lo que hay que hacer para conseguir lo que queremos. Es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la resistencia, a la ignorancia o a la obstinación de los demás”* (Fullan, 2002a:40).

Como señala Stacey:

“En situaciones complejas, la verdadera tarea de dirección es la de afrontar, o utilizar incluso, la impredecibilidad, el choque contracultural, la falta de consenso, el debate, el conflicto y la inconsistencia. En pocas palabras, la tarea que justifica la existencia de todos los responsables docentes tiene que ver con la inestabilidad, la irregularidad, la diferencia y el desorden” (1996a; cit. en Fullan, 2002b:127).

Para finalizar esta síntesis de los factores que contribuyen a la innovación, comentaremos dos ideas clave: el cambio es un proceso, no una acción o un hecho preciso; como tal, requiere tiempos prolongados para su iniciación, implementación e institucionalización si lo que pretendemos es cambiar la cultura escolar y no introducir modificaciones superficiales y aisladas. En resumen, como señala Fullan:

“Se necesita una combinación afortunada de factores -un conjunto sólido- para apoyar y guiar un proceso de aprendizaje, que respete las necesidades de estabilidad de los individuos y los grupos y, al mismo tiempo, facilite, estimule y empuje a los individuos a cambiar a través de un proceso tambaleante hacia la institucionalización del cambio en cuestión” (2002b:119).

Si hasta aquí hemos hablado de los aspectos que favorecen el desarrollo del proceso de cambio, también podemos señalar algunas cuestiones que dificultan su puesta en práctica. La mayoría de ellas no vamos a mencionarlas, puesto que constituyen el polo opuesto de las ideas ya expresadas como favorecedoras del cambio; por ejemplo, si la colaboración y la comunicación potencian la innovación,

el individualismo y el aislamiento profesional la dificultan. Entre las ideas destacables respecto a los problemas de implementación, es importante considerar lo que Carbonell (2001b) llama la “*inercia institucional*”: los centros y el profesorado están habituados a trabajar siguiendo rutinas y hábitos ya establecidos, que son de utilidad para funcionar en el marco de las normas vigentes en la cultura escolar y que, además, suponen un ahorro considerable de esfuerzos y energía. Podemos encontrar rastros de esta inercia en las declaraciones de muchos profesores y profesoras del estudio cuando les preguntamos qué había supuesto el cambio para ellos, a nivel personal:

“Uno de los problemas de la Segunda Etapa es que entre y salga la gente en el aula; una de las cosas que ha propiciado el programa es la coordinación entre ese profesorado, pero todavía no se ha llegado a romper el horario. Sin embargo, en Primaria, también cuesta romper ese horario, aunque no salga y entre el profesorado. ¿Por qué eso nos cuesta? Pienso que uno de los motivos es porque no conocemos otra forma de hacerlo, (...) hemos aprendido esos valores desde pequeños. Los maestros y maestras somos producto de un sistema educativo, que nos ha reproducido esos valores, valores pedagógicos y organizativos: división horaria, jefe de estudios, etc. Eso lo tenemos interiorizado y sacarnos eso de la cabeza es muy difícil. Falta decir: “¿por qué tiene que haber...?”, “mira, así se podría hacer, así también”. Pero, claro, eso implica romper nuestros esquemas y volver a pensar, y creo que eso es lo que nos cuesta. Segundo, el miedo a que se nos escapen determinadas cuestiones: yo quiero romper el horario y buscar otra forma, pero me cuesta, porque si no está acotado lo que tengo que hacer en cada momento... se pasa el curso y no lo hago” (ENT10).

Si a esto añadimos que, en ocasiones, los cambios propuestos desde “arriba” suponen una intensificación del trabajo y la responsabilidad del profesorado, con un aumento del control de los resultados, sin acompañar estas exigencias con una formación inicial y permanente acorde con los cambios deseados, ni un apoyo sostenido de medios y recursos, el resultado es la resistencia al cambio o su implementación superficial. Los procesos de cambio no pueden producirse

suplantando unas actividades por otras, tiene que haber una cierta continuidad con el trabajo que el profesorado haya venido desarrollando y favorecer la motivación y el compromiso personal y colectivo por medio de la ya mencionada combinación de presión y apoyo desde la Administración central.

Otro aspecto mencionado por Carbonell (2001a) como una dificultad para lograr el arraigo del cambio en la práctica tiene que ver con la existencia del doble currículum impartido dentro del sistema educativo y que puede tener diversas manifestaciones. Se refiere este autor, por ejemplo, a las discontinuidades que existen entre los diferentes tramos o etapas educativas; dado que en pocas ocasiones se lleva a cabo una reforma curricular que afecte al conjunto del sistema, el profesorado de los niveles inferiores se sitúa en la paradoja de introducir cambios sustantivos en su práctica diaria, pero, al mismo tiempo, supeditar sus intenciones de cambio a los requerimientos académicos de las etapas superiores, por lo que acaba conformando un doble currículo que desvirtúa el sentido inicial de la innovación. Algunos de los problemas aparejados a esta situación son descritos por el director de uno de los centros del PAT:

“Los padres y los alumnos, cuando continúan sus estudios tienen unas expectativas de formación con las que quieren salir del colegio. Nosotros sabemos que para que el aprendizaje sea significativo tienes que ir por otro lado, pero si no somos capaces de demostrar que el aumento de la calidad de la enseñanza va en otro sentido diferente al que la gente normalmente concibe... nos puede crear bastantes problemas porque moral o socialmente quedemos desautorizados. Yo por ejemplo, en 8º este año, he trabajado en lengua procedimientos básicos y poquísimos conceptos. Esos alumnos van a echar en falta dentro de poco, no tener unas nociones básicas a nivel lingüístico. Eso puede crear un rechazo al modelo de escuela que estamos defendiendo, desde los propios exalumnos hasta los padres. Y no digo que tengamos que plegarnos a eso y volver a métodos trasmisivos, pero hay un condicionante social” (ENT1).

El alumnado es uno de los grandes ausentes en la mayoría de los estudios sobre el cambio educativo, y es uno de los agentes clave en el desarrollo de las innovaciones. Rudduck dedica un protagonismo fundamental al alumnado en los procesos de cambio, al señalar:

“Creo que una de las razones por las que no conseguimos enraizar las nuevas pedagogías en la práctica habitual del aula es que subestimamos la fuerza conservadora que representa el alumnado. Son tan defensores de la cultura vigente como el profesorado (...). Parte de nuestro cometido, al tratar de realizar un cambio curricular fundamental, consiste en ayudar al alumnado a convencerse de que la escuela puede ser diferente” (1999:46).

Dada la complejidad del cambio en educación, las listas de factores que lo favorecen o dificultan pueden resultar interminables; hemos querido hacer una síntesis subrayando aquellas constantes mencionadas por varios autores, sin la intención de ser exhaustivos. Si bien esta manera de presentar el conocimiento lo ha hecho accesible a los agentes participantes en las innovaciones, una crítica que se le ha hecho es que *“esta estrategia comunicativa ha conducido a la simplificación tanto de la comprensión como de la representación del cambio”* (Rodríguez Romero, 2003:180).

Quizás por esta razón, el propio Fullan (2002b), para evitar simplificaciones de este conocimiento obtenido en las investigaciones sobre los procesos de cambio de las décadas precedentes, advierte:

“Cada vez más, la experiencia apunta a un reducido número de variables clave, aunque la cuestión de cómo actuar continúa siendo muy compleja. Los dilemas intrínsecos al proceso de cambio, unidos a la rigidez de algunos de los factores y la singularidad de las situaciones individuales, hacen del cambio efectivo un proceso social muy sutil y complicado (...). Más que cualquier otra cosa, las estrategias efectivas para mejorar requieren una comprensión del proceso, un modo de razonar que no puede capturarse en una lista de pasos o fases a seguir” (Fullan, 2002b:99).

Este autor acaba presentando el conocimiento sobre los procesos de cambio haciendo alusión a la combinación de factores clave que influyen en los diferentes momentos de ese proceso: iniciación, implementación y consolidación. Respecto a la iniciación, el autor menciona la calidad de las innovaciones, la accesibilidad de la información y el papel de los diferentes agentes (profesorado, comunidad educativa, agentes externos y Administración central), así como la finalidad que oriente la decisión de asumir el cambio. Durante la implementación, Fullan (2002b) alude a la interacción entre las características del cambio (necesidad, claridad, complejidad y practicabilidad de la innovación), las características locales (el distrito, la comunidad, el equipo directivo y el profesorado) y los factores externos (gobierno y otros organismos). Finalmente, el autor se refiere a la consolidación o continuación de las innovaciones como el problema endémico del cambio, ya que son una minoría los ejemplos disponibles de innovaciones que perduren a lo largo del tiempo, y remite a Huberman y Miles (1984) para señalar que la institucionalización de la innovación depende de si el cambio se ha integrado en la estructura organizativa de la escuela, si ha conseguido comprometer y cualificar a un número suficiente de docentes y administradores y si, por último, ha establecido procedimientos de apoyo continuado. Esta línea de consolidación es la que se intuye en las palabras del coordinador del colegio Los Castaños al preguntarle por el futuro del PAT en el centro:

“Si el programa desaparece, el colegio no lo notaría excesivamente, seguiría en la línea de cambio iniciada (...). El centro tiene todas las posibilidades, tiene personal humano suficiente para salir adelante con esta historia, que es un embarque. El ritmo que ellos marquen ya es el ritmo que ellos sean capaces de llevar a cabo (...). La gente está asentada (...); como perspectiva y directriz, el colegio sabe para dónde quiere ir, lo tiene claro, está escrito. El programa sí, es una ayuda (...) pero no te da soluciones a todas las cosas, tienes que buscarte la forma de enfocarlas. Pero tal cual está configurado yo creo que ya es muy difícil que eso se derrumbe” (ENT6).

La crítica fundamental que se hace a Fullan y a otros autores que se han centrado en la manera de hacer efectivo el cambio en la práctica reside en el descuido u olvido de las condiciones sociales e históricas en las que se llevan a cabo los procesos de cambio y las relaciones que la escuela, como institución social, mantiene con el contexto social más amplio. Hargreaves (1996) propone sustituir la preocupación por los aspectos funcionales y el presente del cambio por la atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio en ese contexto. Para este autor, *“el discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrenta el profesorado y las escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación”* (Hargreaves, 1996:50). Un ejemplo de la conciencia que a este respecto tienen los promotores del programa lo encontramos en la siguiente declaración de un miembro del Equipo Técnico Asesor del PAT:

“El programa está integrado dentro de una estructura de acción compensadora, que es para compensar desigualdades, que tiene una filosofía, un marco muy claro: en una sociedad desigual, hay que compensar desigualdades si se quiere aspirar a un cierto nivel de igualdad. ¿Que el Aula Taller puede hacer esa función de compensación de desigualdades sociales y culturales? Puede ser” (ENT11).

Popkewitz (1994), uno de los autores que más ha incidido en la necesidad de contemplar las condiciones históricas y sociales en las que se desarrollan los cambios educativos, señala:

“Se considera el cambio como la organización del pensamiento y conducta del profesorado en jerarquías, que pueden ordenarse de forma sucesiva, desde un punto de vista racional, pero son históricamente neutrales. Se consideran los criterios de conocimiento e intervención para administrar y controlar las organizaciones sociales. Los medios y los fines se unen en un tiempo y espacio unidimensional: el discurso se centra en si el profesorado es o no reflexivo o si la organización escolar

permite o no la innovación, pero reflexión y organización carecen de referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo” (Popkewitz, 1994:31).

Este autor propone un enfoque alternativo para el estudio del cambio que analice las relaciones entre la estructura, la historia y la epistemología. Beltrán (1994) llama la atención, en este sentido, sobre las determinaciones curriculares, es decir, aquellas que delimitan las posibilidades de actuación curricular. Las determinaciones son reglas estructurales no explícitas, que *“no tienen un carácter universal, sino que son producto de la historia y composición social”* (Beltrán, 1994:375). Las determinaciones pueden ser de diferente tipo: epistemológicas (reglas establecidas por la naturaleza del conocimiento), organizativas (reglas establecidas por la forma que se adopta para traducir ese conocimiento en conocimiento escolar) o laborales (aquellas que regulan el trabajo del profesorado en nuestra sociedad). Estas determinaciones configuran estructuras superficiales mediante las cuáles pueden ser detectadas; sin embargo, existen también las determinaciones de estructura profunda, que actúan de manera indiferenciada y que se refieren a las condiciones políticas, económicas y sociales que influyen en la vida escolar. Para este autor, lo importante para el cambio, es *“reconocer la existencia de la red y estudiar su composición para ver cuáles son los movimientos que permite y cuáles impide, cuáles potencia y qué otros limita. Es decir, las posibilidades de cambio del currículo radican en el conocimiento de las determinaciones curriculares”* (Beltrán, 1994:376). El profesorado tiene un protagonismo esencial en esta tarea, considerando el currículum como algo abierto y flexible, sujeto a discusión pública y reconstrucción y negociación constante.

Todas estas consideraciones son útiles para tener en cuenta aspectos olvidados o descuidados a la hora de fortalecer el desarrollo del cambio en la práctica, y ayudan a entender las limitaciones con que tropiezan estos esfuerzos, y a cuestionar el significado más profundo de las acciones que emprendemos; por tanto,

es necesario reconocer su importancia y utilidad para avanzar en las transformaciones curriculares: *“Obviamente, todo cambio, todo proceso innovador, comporta una dimensión de carácter tecnológico sin la cual sería muy difícil diseñar e instrumentar proyectos de mejora. Pero tal dimensión no puede ser considerada ni como única ni aislada de las demás”* (González González y Escudero, 1987:22).

I.3.2. Escenarios del cambio

Los procesos de cambio se originan y definen en contextos múltiples entre los que se establecen relaciones complejas. Los diferentes escenarios y agentes del cambio se presentan como elementos indispensables para caracterizar las propuestas innovadoras, y comprender su funcionamiento, su alcance y limitaciones, así como los intereses y valores que representan.

Por esta razón, queremos otorgarles un espacio propio en este apartado. No es nuestra intención profundizar en el contenido de cada uno de ellos, sino dibujar sucintamente sus perfiles para mejorar un retrato siempre incompleto.

La historia como marco

Si bien la teoría del cambio se comenzó a desarrollar cuando la preocupación fundamental era la diseminación y adopción de las innovaciones, a partir de la década de los 70, como ya se ha señalado repetidas veces, la falta de éxito de esta perspectiva llevó a plantearse fructíferamente la idea de la implementación, que todavía sigue vigente en la actualidad. Sin embargo, durante las últimas décadas del siglo XX la idea de la implementación ha ido evolucionando, tal y como señala Fullan (2001), de manera que, inicialmente, el interés se centró en comprender y descubrir los factores que propiciaban o dificultaban el desarrollo de los cambios en la práctica. Esta perspectiva evolucionó hacia lo que este autor llama la “década del

significado” que comenzaría a principios de los años 80, y que reivindicaba la importancia de los participantes en la innovación a la hora de interpretar las propuestas de cambio. En esta conceptualización de la implementación es en la que se inscribe el PAT como proyecto de cambio, lo que explica el énfasis del programa en la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. Esta etapa se extiende hasta mediados de los 90, época en la que *“los investigadores del cambio dedicaron sus energía a estudiar cómo extender a los sistemas generales las mejoras conseguidas en menor escala”* (Hargreaves y Fink, 2002). Curiosamente, es en el año 96 cuando se decide la necesidad de una evaluación externa del programa para valorar los resultados que se estaban obteniendo y replantear la posibilidad de generalización del PAT, que se estaba desarrollando hasta ese momento como programa experimental. Por tanto, en este rápido recorrido histórico, convenimos con Popkewitz en que *“al explorar el contexto ecológico que da lugar a la reforma (...) no existe una definición constante del término, sino que su significado se modifica en un ambiente institucional en permanente cambio”* (1994:26).

Si bien las etapas mencionadas por Fullan (2001a) nos sitúan en el contexto histórico de los cambios a nivel internacional, atendiendo al contexto geográfico nacional, podemos afirmar que, este mismo período se caracteriza por lo que Gómez Llorente (2003) califica como democratización de la enseñanza, después del largo período de la dictadura en nuestro país. Popkewitz señala que *“las realidades de la escolarización llevan consigo formas sociales heredadas de las condiciones sociales sociohistóricas. El pasado invade el presente en calidad de límites en los que se eligen opciones y se abren ciertas posibilidades”* (1994:34). Entre las posibilidades que se abren en nuestro país, con la llegada de la democracia y la aprobación de la constitución, está la defensa abierta de una escuela pública, laica y gratuita para todo el alumnado, con una organización flexible del currículo, la compensación de las desigualdades de origen y la participación de toda la comunidad (Gómez Llorente, 2003); estas reivindicaciones venían siendo ya defendidas y trabajadas desde la resistencia en la práctica diaria por una parte del colectivo docente inmerso o cercano a los sindicatos y los

movimientos de renovación pedagógica (Jiménez Jaén, 2000). Uno de sus lemas bien podría ser el que considera que *“la calidad de un sistema escolar ha de medirse no sólo por su grado de eficiencia media, sino muy especialmente por su capacidad de integración asimilativa de toda la población”* (Gómez Llorente, 2003:16). En este sentido, la política educativa de las primeras décadas de la democracia en nuestro país tuvo que superar un déficit importante en cuanto a la escolarización de la población (Gimeno, 1992). Las iniciativas de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, en un intento de modernización y tecnocratización de la enseñanza durante los últimos años de la dictadura, fueron insuficientes. *“La llegada del partido socialista al poder en 1982 (...) pudo concitar las esperanzas de cambio contenidas”* (Gimeno, 1992:64); la plasmación legal de estas esperanzas fue la aprobación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). El desarrollo de estas reformas en la práctica se vio posteriormente afectado por las coordinadas macropolíticas y económicas que engloban a los contextos nacionales, que suponían una recesión económica en los gastos sociales en general, y en educación en particular (Gimeno, 1992). Sin embargo, el PAT, como programa experimental, limitado a unos pocos centros dentro del contexto educativo, mantuvo y desarrolló muchos de los valores e ideales de cambio presentes en las propuestas de reforma, sin que en la práctica cotidiana se viera reflejado ese impacto socioeconómico.

Es necesario tener en cuenta una perspectiva histórica para entender cómo y por qué se suceden los cambios. Escudero (1999) subraya el hecho de que las reformas siempre han sido vistas como la superación de déficit del pasado, manteniendo excesiva confianza en la consecución de un futuro mejor; sin embargo, el autor advierte que esta visión de progreso resulta problemática:

“En primer lugar, porque es inverosímil definir cambios futuros sin conjugarlos con herencias del pasado y las condiciones reales del presente; en segundo lugar, porque las reformas, como incursiones

históricas que son en los sistemas escolares, se topan en ellos con otras historias preexistentes; y, finalmente, porque una perspectiva de tiempo es imprescindible para que los cambios se desarrollen y puedan consolidarse” (Escudero, 1999:81).

En definitiva, lo que hemos querido resaltar en este apartado es la idea de que el sistema educativo de cualquier país, y los programas de reforma que se generen para su transformación, son producto de su historia, en la que podemos rastrear los rasgos característicos que perviven en el presente. *“Esta realidad histórica que es el sistema escolar mantiene unas peculiares relaciones con el sistema social externo (las funciones que cumple hacia fuera: para la familia, la economía, la reproducción de grupos sociales, etc.)”* (Gimeno, 1992:63). Este sistema social externo es el que vamos a tratar a continuación.

Lo social como preocupación

El sistema educativo no es una burbuja aislada e impermeable a la sociedad en la que está inmerso. Más bien al contrario, su existencia sólo se justifica y explica como desarrollo histórico de necesidades sociales de regulación y reproducción. Por otra parte, una de las principales funciones del sistema educativo es la de socializar al alumnado en el contexto en el que se encuentra, por lo que no puede ignorar dicho contexto.

La relación entre el contexto social y el escolar es, en ocasiones, evidente y se refleja en decisiones que se toman ante determinados acontecimientos que impregnan la vida social, como por ejemplo ha sucedido en los últimos años en nuestro país con la preocupación del sistema educativo por la integración multicultural, propiciando iniciativas y proyectos relacionados con este tema que eran impensables hace quince años. El que la integración multicultural sea una preocupación central del sistema educativo actualmente está estrechamente

relacionado con el cambio en la situación del país respecto a la migración: hemos pasado de ser emigrantes a convertirnos en receptores de inmigrantes. Por otra parte, la necesidad de dar respuesta educativa a esta nueva situación social conecta también con el contexto y las políticas sociales más amplias de países de nuestro entorno, que también influyen en la búsqueda de acuerdos respecto a líneas comunes de actuación (Escudero, 1999).

El PAT, como proyecto de innovación, es fruto de la sensibilidad respecto a una situación social latente durante mucho tiempo, y que se conformó como reivindicación por parte de colectivos sociales y profesionales durante la transición política, que desembocó en la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982).

Sin embargo, no siempre la interrelación entre el contexto escolar y el social es tan evidente o directa. Gimeno (1992) señala que los programas de reforma pueden enfatizar los cambios en relación con el sistema externo (por ejemplo, la adecuación al mercado laboral), o centrarse en las modificaciones en el sistema interno (por ejemplo, los métodos de enseñanza), aunque en la práctica es difícil separar estas dos dimensiones:

“Los programas políticos de reforma suelen ser una mezcla, no siempre explicitada, de intenciones y prácticas pertenecientes a esas dos orientaciones, sin distinguir muy bien las medidas, los tiempos, las resistencias, los medios y las estrategias muy diferentes que en un caso y en otro se requieren”
(Gimeno, 1992:64).

Cuando la influencia del contexto externo sobre el contexto escolar no es directa, el cambio se hace de manera progresiva en los valores que rigen en el sistema educativo, sustituyendo poco a poco ideales como justicia, equidad y solidaridad por otros como eficacia, competitividad y excelencia, tal y como está pasando actualmente en los países occidentales, de manera que *“se priman las funciones*

externas del sistema escolar respecto a la economía y el mercado, se oscurece la función de igualación y se concretan los esfuerzos en reformas internas del sistema con otras coherentes con esas funciones externas” (Gimeno, 1992:65).

Al hablar de contexto social no nos referimos a un conjunto homogéneo de intereses sino a grupos diferentes con intereses dispares y con frecuencia contrapuestos, de manera que estos intereses entran en conflicto, y el Estado tiene que procurar adoptar políticas que respondan en cierta medida a las demandas de los diferentes grupos. Sin embargo, no podemos considerar que todas las demandas sean atendidas por igual, ni que la lucha se establezca entre fuerzas con igual poder:

“La lucha entre propósitos opuestos ha sido desigual. Casi siempre ciertas opciones se han visto facilitadas por el contexto social e institucional de la tradición, y otras, por el contrario, han tenido que oponerse a un silenciamiento sistemático. Hablar de contradicciones puede hacer pensar que las luchas por definir los cambios educativos se producen a un mismo nivel, sin embargo, una visión de equilibrio inestable entre opciones contrapuestas no se corresponde con el modo en que la educación se configura” (Rodríguez Romero, 2003:93).

La necesidad del Estado de atender a las demandas que se realizan desde los diferentes grupos y conciliar posturas divergentes, supone la proclamación de lo que Escudero (1999) llama reformas “*polifónicas*” que incluyen un conjunto amplio y ambiguo de propuestas dispares e incluso contradictorias, que buscan más el consenso y la legitimación social, que la articulación de mecanismos para hacerlas realidad. Esta situación no fue la vivida en el caso del Programa Aulas Taller:

“Sin duda se trata de un proceso singular de coordinación periferia-centro en los procesos de cambio en educación. Se pasa de un proceso asambleario de discusión y reivindicación a un marco de decisiones políticas. Ciertamente, este hecho ha contribuido a desarticular a los colectivos iniciales de educación especial (algunos de cuyos líderes han pasado a ocuparse de tareas de asesoramiento desde

la Administración), pero, por otra parte, se ha conseguido crear un marco realista de políticas adaptadas a las necesidades reales de la educación especial en Canarias” (DOC2).

Las políticas educativas como respuesta

Las demandas sociales y económicas, y las ideologías e intereses políticos se concretan y se hacen visibles en los textos legales que regulan la práctica educativa:

“Las funciones externas y las condiciones internas son, en ciertos casos, determinadas y redirigidas por las disposiciones legales y administrativas tomadas concretamente; si bien, generalmente están determinadas por la dialéctica cotidiana que se establece entre las prácticas educativas y las realidades sociales exteriores, fraguadas en el lento moldeado de hábitos de comportamiento y formas de pensar de padres, profesores, alumnos, directivos, políticos, editores de materiales, colectivos influyentes y especialistas diversos” (Gimeno, 1992:64).

Como ya se ha señalado en el apartado anterior, conjugar todos los intereses presentes para concretar marcos de actuación conlleva, en muchos casos, que los textos de las reformas sean una declaración de intenciones y un discurso retórico que actúa como fachada del cambio, sin que se establezcan procedimientos y actuaciones que garanticen su puesta en práctica, y el apoyo y seguimiento continuado de las acciones emprendidas.

El caso de la integración escolar en la Comunidad Autónoma Canaria (con transferencias educativas desde 1983), fue singular en lo referente al proceso legislativo, debido a que en la redacción de los textos legales participaron los componentes del Gabinete Técnico de Educación Especial de la Consejería de Educación, insertos en la Administración pero pertenecientes a los colectivos profesionales que reivindicaban el desarrollo de la integración. Dentro del marco general formulado a nivel nacional por la LISMI (1982), se plantearon propuestas

legales de actuación acordes con las necesidades del contexto educativo y social de Canarias, una de las cuales era el Programa de Aulas Taller:

“Fuimos planteando no sólo acciones y la creación de nuevos programas, sino incluso legislando. Hemos tenido la suerte de ser los propios redactores de las normas que guiaban los programas; y eso es una ventaja enorme; también una responsabilidad, evidentemente. En otros ámbitos, los técnicos trabajan, pero como las redacciones legales son de índole político, hay unas condiciones limitadoras” (ENT11).

Esta cita refleja el esfuerzo del Gabinete Técnico de Educación Especial de la Consejería de Educación por legislar y divulgar los decretos atendiendo a las necesidades de la práctica y la ideología de los colectivos profesionales de los que procedían, sin perder de vista el horizonte de la realidad política vigente. Este trabajo, estrictamente hablando, no les competía a ellos; si hubieran tenido una visión más técnica del apoyo a los centros, se hubieran limitado a asesorar dentro de las restricciones impuestas por el aparato administrativo. Pero eran conscientes de que amarrando el cambio por medio de documentos legales era posible dar cierta estabilidad al proceso en el marco administrativo (Goodson, 2001); por otra parte, legislar las acciones en curso o las orientaciones que debían seguir estas acciones, posibilitaba también un cierto control sobre la práctica, en aquellos casos en los que los centros o el profesorado no comulgaban con las propuestas realizadas. En el caso de la integración escolar, no se legislaba respondiendo, en primera instancia, a la ideología del partido político en el poder, sino atendiendo a la ideología y el conocimiento práctico de los técnicos encargados de la coordinación de los diferentes programas. Esta capacidad para legislar órdenes y decretos (siempre negociados y aprobados en última instancia por los políticos), tenía un alcance limitado, puesto que, como ya hemos dicho, la redacción de la ley no garantiza la transformación de la práctica; pero esta forma de legislar posibilitaba una mayor

cercanía de los decretos y órdenes a las necesidades reales de la práctica y la puesta en marcha de las medidas legisladas.

El producto de esta acción legislativa fue la Orden de 28 de abril de 1989, que regulaba la planificación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma Canaria: *“La Educación Especial se concreta en todos los medios personales, técnicas y materiales puestos a disposición de los distintos niveles del sistema educativo ordinario”* (Consejería de Educación de Canarias, 1989). Como subraya Leal:

“Para los alumnos con necesidades educativas especiales del ciclo superior se implantan los proyectos de Aulas Taller, coordinados con la programación de cada área y con criterios de flexibilidad de agrupamientos que posibiliten el desarrollo de capacidades y habilidades individuales de los alumnos, así como cambios organizativos y metodológicos que mejoren el proceso integrador en esta etapa” (2003:81).

La mediación como compromiso

Escudero, al hablar de los escenarios del cambio, define los contextos y agentes mediadores como *“un conjunto de dispositivos, mecanismos y concreciones por medio de los cuales se traducen en decisiones específicas y en medidas que concretan y dan forma, difunden, soportan y tratan de mediar entre las reformas legisladas y el contexto de la práctica”* (1999:79).

En las últimas décadas, el número de agentes mediadores presente en el sistema educativo ha aumentado considerablemente: orientadores, asesores de formación, inspectores, cargos directivos y coordinadores. En el PAT se contó desde el principio con estos profesionales para que apoyaran el desarrollo de los proyectos en los centros, invitándolos a participar a las Jornadas iniciales y finales en cada curso escolar, solicitando, desde cada centro, su colaboración o apoyo en aquellas tareas en las que tuvieran competencia, y animándoles a integrarse en sesiones de trabajo conjunto. Sin embargo, salvo algunas excepciones nada

despreciables, la mayoría limitaba su participación a acciones puntuales, sin implicarse de lleno en el trabajo del PAT, aunque tampoco lo obstaculizaron. Esta actitud ha podido estar condicionada, en parte, por algunas de las funciones que llevaron a la creación y el incremento de estos profesionales:

“Constituir un grupo más cercano y dependiente de los cargos medios de la Administración y con un talante más comprensivo hacia sus medidas; y por otra parte, ser difusores y/o controladores de lo que en cada momento a ella le convenga (...). La dinámica de trabajo a la que se le somete lleva consigo un alejamiento de los problemas teórico-prácticos reales de las aulas en un plano de igualdad con los profesores” (Cascante, 1994:17-18).

Debido a la poca repercusión que estos profesionales tuvieron en el desarrollo del PAT, no vamos a entrar a describir o valorar su papel como agentes mediadores. Nos centraremos en la actuación del Gabinete Técnico de Educación Especial (que posteriormente se llamó Equipo Técnico de Educación Especial), dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y en el equipo de Asesoramiento, Formación y Evaluación del PAT, formado por profesorado universitario. La implicación de estos dos grupos de asesoramiento queda claramente reflejada en la siguiente intervención en la entrevista a uno de los miembros del Equipo Técnico:

“Lo que es el aula taller ni lo ha construido el equipo técnico, ni lo ha construido la Universidad, ni lo ha construido los profesores de los colegios, sino que se ha construido en base a ese intercambio y a ese diálogo y a esa discusión y contraposición de posturas, de visiones y de experimentación; es una construcción social (...) un trabajo de equipo de todos los componentes” (ENT11).

Desde sus comienzos, el PAT tenía algunas propuestas para llevar a la práctica la integración escolar de manera experimental, pero siempre con una actitud abierta hacia la discusión y experimentación de otras posibilidades que fueran en la

línea del programa, y que persiguieran los mismos fines. Las reuniones periódicas de coordinación entre los diferentes centros, el Gabinete y la Universidad eran encuentros en los que se ponían en común estas propuestas, tratando de compaginar teoría y práctica, y construyendo así el camino a seguir. Por tanto, el asesoramiento se entendía como:

“Una interacción en dos sentidos: un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirigiría a ayudar a una persona, grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con el objetivo de resolver los problemas con que se enfrentan y ocuparse de los esfuerzos de cambio” (Hernández Rivero, 2002:17)

La idea compartida por el Gabinete Técnico y los asesores de la Universidad era que no sólo había que establecer un diálogo fructífero con el profesorado de los centros participantes, sino que la base sobre la que desarrollar ese intercambio tenía que ser la práctica que se estaba llevando a cabo en los centros, de manera que el asesoramiento respondiera a sus necesidades y apoyara la reflexión conjunta partiendo de los casos particulares. Como señala West, refiriéndose al papel del asesor, *“es importante percibir que se trabaja con las escuelas, y no sobre ellas”* (2001:788).

¿Cómo se concreta esta idea de trabajar con las escuelas en el caso del PAT? En lo que respecta al Gabinete Técnico, al estar inserto en la Administración, podía haber adoptado un papel más cercano al control que al apoyo de la práctica. Sin embargo, la evaluación que los propios centros hicieron de su trabajo después del primer año de experimentación queda reflejada en el informe de progreso:

“Cabría destacar dos aspectos: a) las gestiones realizadas para canalizar los recursos disponibles fue en todo momento ágil y eficaz, en la medida de sus posibilidades. Se implicó en las soluciones de los conflictos siempre que se le solicitó y contribuyó a la distribución y realización de tareas, tanto de seguimiento como de evaluación; b) en cuanto al apoyo pedagógico, participó en las reuniones de

coordinación, asistió a los centros y realizó informes de los mismos, favoreciendo la reflexión en la acción de los distintos agentes” (DOC2).

Respecto al papel de la Universidad, la petición de asesoramiento que se realizó planteaba desde el principio la necesidad de aportar reflexiones teóricas al contexto de la práctica, y apoyar las iniciativas del profesorado y la búsqueda de soluciones a los problemas detectados en el día a día de los centros. Así lo expresa un miembro del Gabinete:

“La formación: yo voy a un sitio, a plantear un problema sobre lo que estoy haciendo, y la persona que viene a formar, a informar, ayudar o asesorar, basándose en lo que le planteo y en los conocimientos que tiene, me ayuda a buscar soluciones al problema; no me cuenta una historia teórica o descontextualizada que luego no sé cómo llevar a mi práctica. (...) Esa es realmente la figura asesora, lo otro es la figura del experto” (ENT11).

Aunque existen múltiples modelos de asesoramiento a las escuelas, cualquiera de ellos pueden enmarcarse en una de las dos líneas bien definidas al respecto: asesoramiento basado en el contenido o asesoramiento basado en los procesos de intervención (Hernández Rivero, 2002). En el caso que estamos analizando, tanto la petición realizada a la Universidad, como el asesoramiento llevado a cabo por el profesorado universitario y el Gabinete Técnico, ponían el énfasis en los procesos más que en los contenidos. Las principales características de este tipo de asesoramiento quedan recogidas en la siguiente definición:

“Un modelo general de asesoramiento a las escuelas y el profesorado, asentando sus bases sobre una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica educativa, de modo que la una y la otra se hallen recíprocamente interconectadas; sobre una concepción del cambio como proceso complejo que requiere la contribución de diferentes agentes y funciones, entre ellos el asesor, compartiendo con otros agentes el liderazgo pedagógico que permite crear condiciones para la capacitación de la

organización, reconociendo la validez del conocimiento práctico de los profesores, y presentando atención al entorno o contexto - escuela- en el que se dan los problemas a resolver, fomentando una cultura de la colaboración que permita el desarrollo de procesos de mejora” (Hernández Rivero, 2002:31).

Escudero (1999) hace referencia a otro ‘agente’ mediador: los materiales curriculares y, particularmente, los libros de textos y el monopolio de las editoriales en el desarrollo de los contenidos curriculares. A este respecto, el PAT también ofreció, desde el inicio, líneas alternativas de actuación, proclamando la necesidad de diversificar y adaptar los materiales curriculares, eliminando el libro de texto único y proponiendo metodologías de trabajo con el alumnado que suponían la integración del aprendizaje manual y el aprendizaje intelectual, y la interrelación disciplinar por medio de los Proyectos de Trabajo. Para esto, se realizó una propuesta metodológica inicial, en la que se incluía el taller como recurso básico y motor de la innovación, que fue evolucionando a partir de su desarrollo en la práctica.

Actualmente nadie duda de la importancia de los asesores: *“su papel como mediadores entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes y las necesidades del profesorado y los centros, los convierte en un elemento importante en los procesos de formación, cambio y mejora escolar”* (Hernández Rivero, 2002:14). Sin embargo, lo que queremos subrayar es la idea señalada por Barth: *“Las escuelas tienen la capacidad de mejorar por sí mismas, si las condiciones son buenas. La principal responsabilidad de aquellos que están fuera de la escuela es ayudar a proporcionar las condiciones necesarias para aquellos que están dentro”* (1990; cit. en West, 2001:769).

La práctica como referente

El contexto de la práctica está conformado por los centros y el entorno social inmediato en que están inmersos; los agentes que participan en él son el

profesorado, el alumnado, el personal no docente, las familias y los miembros de otras instituciones locales próximas al contexto escolar; aunque aquellos vinculados directamente a la práctica educativa son el profesorado y el alumnado.

El aglutinador de todos estos agentes lo constituye la escuela, que desde hace unas décadas, cuando se puso de manifiesto el fracaso de los intentos de reforma de arriba a abajo, se ha erigido en el centro del cambio educativo: *“La escuela es, al mismo tiempo, objetivo y protagonista del cambio y la mejora educativa, a pesar de la gran importancia que tienen los recursos y los colectivos que rodean las escuelas”* (Sirotnik, 1994:9).

La importancia del contexto escolar para la innovación se pone de manifiesto en múltiples aspectos del proceso de cambio. Fullan (2002b), por ejemplo, advierte que, si queremos producir cambios significativos en la práctica, debemos comenzar con escuelas en las que, por sus condiciones, éstos tengan alguna probabilidad de hacerse efectivos (es decir, aunque pongamos todos los recursos necesarios a disposición de un centro, si este no tiene voluntad manifiesta de cambio, y el profesorado está satisfecho con el estatus quo, difícilmente lograremos generar un proceso que conduzca a la transformación). Esta fue una de las ideas presentes en la selección inicial de centros para la participación en el PAT: se hizo una convocatoria pública, en la que se exponían las condiciones y las características del proyecto, y se animó a que se presentaran colegios que ya habían iniciado líneas de trabajo acordes con las que se pretendían desarrollar en el PAT. La selección final *“responde a unas coordenadas de cierto realismo (...); no se hace con criterios de contraste, sino buscando una realización con ciertas garantías pedagógicas y de participación del profesorado”* (DOC3). Por un lado, se rompe con la tendencia de la Administración a aprobar cuantos más proyectos mejor, distribuyendo los escasos recursos entre el conjunto de los aspirantes, sin tener en cuenta las necesidades de cada caso particular; por otro, no se escogen aquellos centros que han presentado los mejores diseños en el papel, sino que, después de conversaciones con representantes de los centros, se eligen aquellos que presentan ciertas garantías y compromisos con la propuesta.

La convicción que está detrás de este proceso de selección es aquella de la que hoy en día nadie duda: *“el motor que está detrás de los cambios educativos y las mejoras escolares se encuentra en las propias escuelas”* (Sirotnik, 1994:7). Y dentro de las escuelas, los artífices principales de los cambios son los docentes; como este mismo autor añade más adelante: *“tenemos que recordar dónde ha residido siempre el poder del cambio: en la cabeza, las manos y el corazón de los educadores que trabajan en nuestras escuelas”* (Sirotnik, 1994:30).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la importancia del profesorado, es frecuente atribuirle el protagonismo, casi exclusivamente, en lo que se refiere a la toma de decisiones técnicas sobre la enseñanza, ya que este tipo de decisiones se corresponde con el ámbito más ligado a la práctica y, por tanto, en el que trabaja de manera consciente con mayor frecuencia (selección de objetivos y contenidos, desarrollo de estrategias de aprendizaje, selección de actividades, etc.). Queremos subrayar que el trabajo del profesorado no sólo se limita a la toma de decisiones en éste ámbito (técnico), sino que toma importantes decisiones, conscientes o inconscientes, en el ámbito teórico (cuestiones controvertidas acerca de la concepción que se tiene, por ejemplo, del proceso de aprendizaje o sobre la función de la escuela) y metateórico (concepción de la relación entre sociedad y educación o de la relación entre conocimiento científico y enseñanza) (Cascante, 1994). Las decisiones que el profesorado toma en estos tres ámbitos son interdependientes, aunque no siempre coherentes:

“Para que una práctica sea crítica debe ser en primer lugar dialéctica, es decir, contemplar como un todo integrado y contradictorio los tres ámbitos citados (...). Desarrollando una concepción unitaria de la práctica, los cambios en las decisiones técnicas son interdependientes con las decisiones teóricas y metateóricas adoptadas. Dicho de otro modo: cada nuevo intento planificado de transformación de la realidad debe conllevar un cuestionamiento de nuestras decisiones en los tres ámbitos de la práctica,

con el fin de eliminar las contradicciones secundarias generadas a partir del análisis de la contradicción principal” (Cascante, 1994:34-35).

Para que este trabajo sea posible por parte del conjunto del profesorado, y no como una forma de trabajo de docentes aislados, es necesario no sólo reestructurar la escuela, sino como señalan diversos autores, reculturizarla (Rudduck, 1999; Fullan, 2002b; Hargreaves, 1996). La reestructuración es necesaria para dotar a los centros educativos del grado de autonomía suficiente para que se puedan reorganizar y gestionar conforme a las necesidades particulares, y permitir espacios y tiempos necesarios para el desarrollo de la colaboración y la reflexión conjunta que permita el análisis sistemático de la práctica. Esta reestructuración será positiva siempre y cuando no suponga una intensificación del trabajo del profesorado sin repercusión en su desarrollo profesional, o una dejación de responsabilidades por parte de la Administración (Gimeno, 1992). Pero, como ya hemos adelantado, más importante aún que esta reestructuración es la reculturación:

“El punto de vista cultural considera que la práctica actual está muy determinada por creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema. En este modelo de profunda determinación cultural, las reformas estructurales parecen pequeñas, transitorias e ineficaces: tienen poco que hacer frente a la fuerza de la cultura vigente. Desde este punto de vista, el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola, de manera que los profesores, en cuanto comunidad, sean más capaces de efectuar los cambios que redunden en beneficio de los intereses de los alumnos que nadie conoce mejor que ellos” (Hargreaves, 1996:280).

Para que la reculturación y el cambio sean viables es necesario ligar el desarrollo del profesorado al desarrollo de la escuela en su conjunto; esto supone que el profesorado trabaje conjuntamente sobre la práctica que ya se está llevando a cabo en las aulas, y que se implique en la planificación, desarrollo y análisis de su

trabajo en el marco de acuerdos organizativos y de aula que abarquen a la escuela como un todo, y que persigan la consecución de metas comunes. Si el desarrollo profesional y el escolar no van de la mano, los cambios que se produzcan serán actividades marginales, y no una mejora sustantiva de las condiciones presentes (West, 2001). Las palabras de un miembro del Equipo Técnico muestran hasta qué punto el programa supuso un acicate en este sentido:

“El Aula Taller se ve como un elemento de compensación a unos problemas que planteaba la integración en la Segunda Etapa de la EGB; ese fue el inicio del programa. Pero, en su desarrollo, se ha ido convirtiendo en una herramienta mucho más potente y mucho más integral, si quieres global: no puede estar dissociada del propio currículum del centro, de la propia organización; es un todo, es una manera de entender el centro y el cambio continuo en el mismo. Esto genera una dinámica, una dialéctica de acción - reflexión: si introducimos cambios en la organización, introducimos cambios en el currículum, necesitamos de información, de asesoramiento y de formación, pero todo forma parte del conjunto” (ENT11).

El liderazgo escolar ocupa un papel fundamental para desarrollar la visión colectiva, y dinamizar procesos de trabajo conjunto y la toma de acuerdos comunes. Aunque se ha tendido a identificar la figura del líder escolar con la del director, no necesariamente esto es siempre así. Entre las características del rol, podemos señalar que, inicialmente, los líderes escolares pueden promover, e incluso ejercer cierta autoridad reconocida por sus compañeros para llevar a cabo los cambios, pero siempre dejando un espacio para la delegación de responsabilidades y la toma de decisiones; a medida que el proceso se va desarrollando, se trata de generar equipos de trabajo en los que todos participen, y en los que se vaya repartiendo la función de liderazgo entre todos sus miembros (Hargreaves, 1996). El desempeño de este rol requiere no sólo el reconocimiento profesional, sino el ejercicio de habilidades sociales y personales, en particular en lo que se refiere al establecimiento y

mantenimiento de las relaciones. El esfuerzo por generar un clima de confianza y dotar de cohesión al grupo no debe conducir a una pérdida de la capacidad autocrítica de sus miembros (West, 2001). Por otra parte, es importante evitar el riesgo de silenciar o desatender a las personas que no piensan como la mayoría o no se incorporan al trabajo con el mismo compromiso: sus ideas pueden resultar críticas valiosas, y considerarlas puede llevar a que, progresivamente, estas personas se incorporen plenamente al grupo (Fullan, 2002b). Por último, Hargreaves (1996) advierte del riesgo de acabar confundiendo la visión personal del líder con la visión del conjunto del profesorado; el primero, para lograr el objetivo, puede tratar de adaptar la visión de los docentes a la suya propia; el profesorado, por su parte, puede buscar un consenso rápido por medio del asentimiento. No hay que olvidar que *“en último término, la responsabilidad de la construcción de la visión debe ser colectiva, no individual. La colaboración debe suponer la creación conjunta de la visión y no la aquiescencia con la del líder”* (Hargreaves, 1996:275).

Desde los planteamientos iniciales del programa, el Gabinete Técnico tuvo presente la necesidad de contar con una persona que dinamizara el PAT dentro de cada uno de los centros, desempeñando el liderazgo en la planificación y desarrollo colaborativo del programa. Pero la novedad, respecto a otras innovaciones, la constituyó el hecho de considerar la importancia de este recurso humano hasta el punto de liberar a un docente a tiempo completo en cada centro para desempeñar esta función. Por tanto, si bien el PAT requería el apoyo del equipo directivo y el claustro de los centros para su aprobación, la función de liderazgo corría a cargo de este coordinador con dedicación exclusiva al proyecto. En los documentos internos del programa figura, explícitamente, el perfil y los criterios para la elección de los coordinadores, y durante los primeros años de experimentación del programa, muchas reuniones fueron destinadas a aclarar y procurar formación para las funciones de los coordinadores de centro; entre éstas, destacan la colaboración con el profesorado en la organización, el diseño, la metodología y la evaluación del aula

taller, la coordinación y formación del profesorado, y la dinamización del proyecto en el centro. La evolución de esta pieza fundamental del PAT queda recogida en la siguiente intervención de un miembro del Gabinete Técnico:

“El tema de los coordinadores de aulas taller es un tema delicado. Es un instrumento del que no se ha aprovechado todo el potencial que tiene. Es difícil, porque los propios maestros no nos creemos que podemos ser capaces de dinamizar, incluso de formar a los compañeros. Hay una cultura en la escuela de excesivo individualismo y falta de credibilidad profesional entre nosotros mismos. (...) El coordinador es un dinamizador y, por tanto, ese rol lo tiene que asumir, porque es muy importante a la hora de poner en marcha el proceso en un colegio; si no existe ese elemento de dinamización interna nunca se van a producir cambios. ¿Cómo se definía el coordinador al principio del programa? tenía que tener una credibilidad profesional, debía tener una coherencia profesional en sus planteamientos de trabajo. Yo creo que en la práctica se ha dado bastante eso. Es una pieza fundamental de puesta en marcha y de dinamización inicial, es como un motor; pero el motor tiene que ir diluyéndose en una dinámica cada vez más participativa, más de trabajo en equipo.”
(ENT11).

El alumnado constituye otra pieza clave en el contexto de la práctica. Sin embargo, aunque todas las innovaciones tienen su origen y su finalidad en la mejora de las experiencias de aprendizaje del alumnado, *“cuando los adultos piensan en los estudiantes, piensan en ellos como beneficiarios potenciales del cambio. Raramente piensan en los estudiantes como participantes de un proceso de cambio y vida organizativa”* (Fullan, 2002b:177). Contemplar al alumnado como participantes activos de las transformaciones que pretendemos en la escuela supone un reto fundamental para el profesorado y el alumnado, un camino que aún no hemos transitado lo suficiente, pero que es necesario para la conquista democrática de la escuela:

“En los últimos diez años, más o menos, hemos hecho considerables progresos en la construcción de un mapa que registre nuestra comprensión del proceso de innovación en las escuelas. Sin embargo,

hay una zona de este mapa que aún no se ha explorado de forma sistemática. La zona a la que aludo es la de los alumnos y la innovación, que incluye la forma de cambiar la experiencia de los alumnos y su poder con respecto al progreso de una innovación en las escuelas y las aulas” (Rudduck, 1999:83).

Esta autora dedica especial atención al alumnado en el desarrollo de las innovaciones, y señala, en primer lugar, que el alumnado puede constituir una poderosa fuerza conservadora en la práctica educativa y, ante las novedades, puede tratar de restaurar las formas conocidas y previsibles de aprendizaje, presionando al profesorado para que vuelva a sus rutinas habituales; en segundo lugar, hay que repensar la forma en que se presentan las innovaciones al alumnado: interpretando de antemano que son un bien de consumo para el alumnado, el profesorado implanta el conjunto de nuevas prácticas ejerciendo su autoridad o invocando la autoridad de la escuela; una alternativa consiste en explorar con el alumnado el carácter de la innovación; el profesorado ha de invitar al alumnado a introducirse en el marco interpretativo de la innovación, y extraer su sentido mediante el diálogo (Rudduck, 1999).

Fullan (2002a), por su parte, destaca que para cambiar la consideración del alumnado como miembro de la escuela es necesario, por un lado, buscar formas de involucrar a todo el alumnado en la participación activa en la escuela y el aprendizaje y, por otro, pero en estrecha relación con lo anterior, alterar las relaciones de poder dentro de la escuela para que esa participación sea efectiva.

El PAT tenía como objetivo principal la atención a la diversidad del alumnado; por medio de los talleres y del trabajo en pequeños grupos heterogéneos se pretendía la implicación de todo el alumnado en los procesos de aprendizaje, adecuando la tarea a las necesidades de cada uno, y fomentando el trabajo cooperativo y la autonomía entre los estudiantes.

Respecto a la alteración en las relaciones de poder, la introducción de los Proyectos de Trabajo como estrategia metodológica supuso un cambio sustancial en los papeles desarrollados por el profesorado y el alumnado en el aula, convirtiendo a éste en el protagonista de su propio aprendizaje, en el que el profesorado actuaba como orientador del proceso. Si bien, inicialmente, cuando el profesorado estaba empezado a dar los primeros pasos con los Proyectos de Trabajo, la participación del alumnado se limitaba a planificar y llevar a cabo el proyecto, paulatinamente esta participación fue aumentando, de forma que ellos decidían, de manera argumentada, los temas a trabajar en clase, los talleres a llevar a cabo, los objetivos que cubrirían y, al mismo tiempo, realizaban un seguimiento y autoevaluación del trabajo individual y grupal. Esta participación, en algunos casos, también se extendió a aspectos de la vida organizativa del centro como, por ejemplo, el establecimiento de las normas en el aula y el seguimiento para el cumplimiento de las mismas. El resultado de este proceso fue una mayor motivación e implicación de todo el alumnado en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

Un profesor de Primaria del colegio Los Castaños contaba su experiencia: *“Las pautas de actuación en clase son diferentes, el niño participa más, no ya sobre algo concreto, sino sobre el conjunto del trabajo. La interpretación ya no es sólo del profesor, y eso es un aspecto muy positivo”* (ENT7). La directora de ese mismo colegio contaba de esta manera un suceso con el alumnado cuando fue a sustituir a una de las profesoras del curso:

“Yo me quedaba asombrada, que fuera a sustituir un séptimo, y cuando entraba no estuvieran todos pintando las paredes, sino en grupo, unos de pie y otros sentados, leyendo o escribiendo algo. Si estaba el proyecto en fase avanzada, los niños sabían lo que estaban haciendo en cada momento, y si no venía la maestra, trabajaban en eso” (ENT3).

El alumnado coincide también en esta apreciación sobre su trabajo; en los cuestionarios de evaluación del PAT a finales del curso 95-96 se les planteaba una

pregunta abierta sobre las tareas que realizaban durante un proyecto de trabajo. La respuesta mayoritaria del alumnado de los cursos superiores hacía referencia a la elección del tema y el taller a trabajar, la delimitación de los aspectos que resultaban más interesantes para su estudio, la búsqueda de información, y la exposición y evaluación de los trabajos realizados.

No podemos afirmar que estos pequeños logros en la participación del alumnado en el aula supongan la conquista definitiva de la experiencia democrática en la escuela, pero sí implican avances importantes en la toma de decisiones y el ejercicio responsable del poder por parte del alumnado (Goodman, 2001).

El contexto de la práctica está integrado también por las familias y la comunidad más amplia a la que pertenecen, aunque no mantengan una relación directa y cotidiana con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nadie discute hoy la importancia de la participación de las familias y otros colectivos de la comunidad local en la toma de decisiones escolares; los desacuerdos comienzan cuando empezamos a plantear en qué aspectos, y mediante qué mecanismos es conveniente la participación de estos colectivos:

“Desde las llamadas a una profundización democrática asentada en la participación que reconstruya la comunidad, hasta los movimientos conservadores que ven en las funciones de los sistemas escolares un expolio a las competencias legítimas de los padres en la orientación y salvaguarda de sus hijos, pasando por posiciones críticas hacia la acumulación de finalidades en las escuelas imposibles de cumplir” (Gimeno, 1998:265).

Los cauces formales de participación de las familias en la institución escolar limitan su poder decisorio, fundamentalmente por la escasa representatividad que mantienen. Sin embargo, salvo casos excepcionales, los cauces informales tampoco han permitido resolver la difícil ecuación de la implicación de las familias y las comunidades locales en la práctica escolar.

Dada la complejidad de las relaciones entre familia, comunidad y escuela, no es nuestra intención iniciar aquí una exposición o reflexión sobre los aspectos que intervienen en esta relación, sino explicitar la relevancia de la participación de estos colectivos en el contexto escolar, y reflejar cuál era la visión que se tenía de esta participación en el PAT. La posición del programa podría resumirse en las siguientes palabras de Gimeno:

“Conviene disponer de espacios reglados para aclarar territorios y poder dirimir los conflictos explícitos o larvados (...); pero lo importante realmente es la generación de una cultura real de colaboración en proyectos compartidos y superar las incomprensiones. Crear un “nosotros” cuanto más amplio mejor en torno a las escuelas e implicarlas en la comunidad es un objetivo esencial para hacer de la educación una de las palancas de la democracia” (1998:277).

El PAT tuvo como uno de sus objetivos iniciales la información a padres y madres de los cambios que se iban a introducir en los centros para propiciar la colaboración en las actividades que se pusieran en marcha. El vehículo principal para esta participación eran los talleres. Por medio de este recurso didáctico se pretendía acercar las familias a los centros, e implicarlas activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas, aportando los conocimientos y experiencias que pudieran tener sobre los diferentes temas a trabajar. Por otra parte, los talleres también se convertían en un elemento fundamental para conectar el centro con el entorno y la comunidad: la apertura curricular que suponía la introducción de este recurso favorecía el acercamiento didáctico a las tradiciones del entorno o a temas de actualidad o preocupación dentro de la comunidad. Teniendo los talleres como punto de partida, el acercamiento inicial y el conocimiento mutuo podían facilitar la ampliación de la colaboración a otros terrenos del contexto escolar.

Sin embargo, en la práctica, desde los centros se dio información a padres y madres de la nueva metodología y se solicitó su colaboración, pero no se establecieron cauces fructíferos para el desarrollo de esa colaboración de manera continuada, por lo que la implicación de las familias y la comunidad quedó reducida, en general, a hechos puntuales y actividades marginales dentro de la vida escolar. Si bien es verdad que los talleres propiciaron un mayor acercamiento del centro al medio social y natural de los colegios, conectando los contenidos escolares con aspectos vivenciales del alumnado, la participación e implicación de la familia y la comunidad en la escuela no fue uno de los objetivos cubiertos por el programa durante los años de experimentación. No pretendemos analizar en este momento las posibles razones de este fracaso, pero sí queremos exponer la reflexión en voz alta hecha por el coordinador del PAT en el colegio Los Castaños: *“Por más que propugnemos que la escuela sea un foco difusor, un centro potencial que pueda elevar el nivel cultural del barrio, en el fondo, seguimos aislando la escuela de lo que es el entorno social”* (ENT6).

Capítulo II. BIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En cajas rojas guarda las palabras furiosas. En caja verde las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las que tienen magia.

A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá”

Eduardo Galeano

Este capítulo presenta el recorrido del proceso metodológico que hemos seguido en esta investigación. Pretende ser el testimonio, no sólo de los aspectos más instrumentales o funcionales del trabajo, sino también de la reflexión que ha generado su desarrollo, exponiendo la vivencia personal y social que ha supuesto la realización de este estudio etnográfico.

Hemos estructurado el capítulo en tres partes diferenciadas cronológicamente. *El camino de ida* es el primer apartado, que recoge el trayecto recorrido antes de introducirnos en el trabajo de campo. *La estancia* se corresponde con el apartado que refleja los dos años de convivencia en los escenarios del estudio.

Por último, *El camino de vuelta* expone el trabajo realizado desde el abandono del campo hasta concluir el proceso de escritura.

II.1. EL CAMINO DE IDA

*“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar”*

Antonio Machado

II.1.1. Origen del proyecto de tesis

“La evolución de la metodología de investigación en los últimos años nos indica que en la ‘metodología’ confluyen aspectos relativos al diseño de la investigación, la recogida y análisis de datos y la teorización junto con los intereses sociales, éticos y políticos del investigador social. En pocas palabras, el proceso de investigación ya no se considera lineal, sino que es visto como un proceso social. Así pues, ahora necesitamos plantearnos cuestiones referidas a los problemas reales a los que se enfrentan los investigadores durante el desarrollo de sus investigaciones. (...) Una de las vías utilizadas para acometer esta tarea es la publicación de relatos de investigación social en primera persona; informes que se centran en las relaciones entre la investigación y la biografía, en las relaciones entre los temas personales, políticos y procedimentales de la investigación social” (Burgess, 1993:2-3).

El proyecto inicial de tesis tiene su origen en la confluencia de diferentes aspectos personales y profesionales que se entremezclan a la hora de dar forma a este escrito.

Obviando la necesidad y premura de la obtención del título de doctora por razones netamente contractuales, trataré de reflejar, lo más fielmente posible, cómo fue surgiendo la idea de realizar un estudio etnográfico sobre los procesos de cambio en la escuela y, más concretamente, sobre el desarrollo de un Programa

Experimental de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (Dirección General de Promoción Educativa) denominado “Aulas Taller” (PAT).

En diciembre de 1993 andaba pensativa y meditabunda sobre qué tema de investigación escoger para mi tesis doctoral, cuando tuve a bien hablar del asunto con el Dr. Marrero, mi tutor durante la realización de los cursos de doctorado y codirector de este trabajo¹. Cuando trato de resumir el contenido de aquella larga y sustanciosa conversación, me viene a la cabeza una única idea, que he guardado estos años como un amuleto ante el desaliento: la necesidad de iniciar el camino de la investigación con un proyecto que me resultara estimulante.

Esta primera conversación me ayudó a encontrar la paz que había estado buscando respecto al desarrollo de mi tesis doctoral. En el transcurso de la charla apareció también el primer punto de luz, que luego se materializaría en largos años de estudio y trabajo de campo sobre el proceso de implantación, desarrollo y evaluación del PAT en Canarias.

La dificultad que implica la elección del tema de una investigación es algo que desconocemos hasta que damos comienzo a la tarea. En su ignorancia el principiante, haciendo gala de su atrevimiento, da por supuesto que sólo hay que definir certeramente aquello que queremos que sea objeto de estudio, para luego describir, de manera más o menos detallada (dependiendo del método que se estime oportuno), la forma en que nos adentraremos en el problema elegido, planificando las coordenadas espacio-temporales y las correspondientes estrategias de acción. Basta con hojear las páginas de cualquier libro sobre metodología de la investigación educativa para convencernos de que éste es el procedimiento correcto y, por supuesto, el primer paso obligatorio. Sin embargo, a poco que hayamos intentado dar forma a este primer paso, coincidiremos con Burgess (1993) en la idea de que la

¹ Como el lector ya sabrá, la presente tesis doctoral ha sido codirigida por Javier Marrero Acosta, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, y por Luis Feliciano García, profesor titular de Metodología de la Investigación Educativa. No obstante, la incorporación del Dr. Feliciano a la dirección de este trabajo fue posterior al desarrollo del trabajo de campo, lo que explica que su nombre no aparezca reflejado en buena parte de este recorrido biográfico.

investigación es “*un proceso social*” en el que interactúan aspectos puramente metodológicos (diseño, recogida de datos, análisis e interpretación) con intereses políticos, éticos y sociales del investigador.

En mi caso, definir el problema de partida y bosquejar el diseño del estudio fue un largo proceso que duró aproximadamente ocho meses repletos de conversaciones, lecturas, incertidumbre, dudas, miedo, esperanza, borradores y reflexiones que llegaron a buen puerto gracias a la necesidad imperiosa de comenzar el trabajo y al buen hacer de mis mentores.

Intereses de partida

El estudio partía de dos intereses básicos que se convirtieron, con el tiempo, en los dos objetivos de mi investigación: por un lado, avanzar en el conocimiento del método etnográfico y sus posibilidades de aplicación al terreno educativo, especialmente, a la práctica escolar; por otro, analizar, desde la práctica cotidiana, un proyecto de innovación (el PAT) en el que ya había participado durante dos años como miembro del Equipo de Asesoramiento, Formación y Evaluación.

Estos dos objetivos sintonizaban perfectamente entre sí. Durante los cuatro años que había estado funcionando en los colegios, el PAT se había erigido en un modelo de innovación que, propulsado desde la Consejería de Educación y gestionado de manera descentralizada, proponía una alternativa global a muchos de los problemas patentes en los centros educativos de Canarias por aquel entonces (la atención a la diversidad, la elaboración del PEC y el PCC...). La experimentación del programa en los centros había llegado a un estadio de desarrollo que propiciaba el surgimiento de un sinfín de interrogantes acerca de lo que estaba sucediendo en cada centro, en particular, y en el conjunto del programa, en general. El inicio de una investigación etnográfica que centrase su atención en el PAT como objeto de estudio suponía la posibilidad de dar respuesta a algunos de estos interrogantes. La

realización de un estudio de estas características permitía hacer un seguimiento *in situ* de los procesos de cambio, estudiar los flujos de comunicación entre los diferentes niveles implicados (Administración, centro, ciclo y aula), y abordar el fenómeno en toda su complejidad. Esto, además, era una demanda más o menos explícita de los propios participantes en el PAT, lo cual garantizaba, en cierta medida, la colaboración inicial de los implicados en el desarrollo del estudio.

Dudas y preocupaciones iniciales

Los meses que transcurrieron desde que la idea de esta investigación se instaló en mi cabeza hasta que entré a formar parte, como investigadora, en el PAT, fueron meses centrados en la tarea imposible de intentar aclarar todas las dudas de diversa índole que iban surgiendo a medida que avanzaba en el conocimiento del tema.

La primera cuestión que me preocupaba sobremanera tiene que ver con la metodología seleccionada. La investigación cualitativa en el año 1994 en que se inició el estudio, era un término paraguas bajo el que se situaban todas aquellas investigaciones que no utilizaban la perspectiva positivista y cuantitativa predominante en el campo educativo. La confusión terminológica era evidente en los pocos textos traducidos al castellano a principios de los 90. Realizar un estudio de casos o una etnografía no era algo aceptado mayoritariamente como investigación seria o rigurosa, aunque ya se contaba con un tímido número de estudios llevados a cabo en nuestro país utilizando estas metodologías, que, en ese momento, se consideraban alternativas. Existía un amplio debate en torno al uso de metodología cualitativa *versus* metodología cuantitativa, y se hacían propuestas de complementariedad de los métodos o se promulgaban síntesis integradoras (De Miguel, 1988) con el fin de encontrar una salida a lo que parecía ser un callejón algo oscuro. Este telón de fondo generaba en mí una especie de ansiedad contenida. Me

había decantado por la realización de una etnografía escolar y, cuando trataba de aclararme respecto a lo que esto suponía en la práctica, encontraba informaciones vagas o contradictorias en lo concerniente al sentido y la finalidad de este tipo de investigaciones, y también en cuanto a la forma de llevarla a cabo.

La lectura de dos trabajos doctorales realizados en diferentes contextos educativos (Alonso Cano, 1993; Salgueiro, 1993), me convenció de las posibilidades reales del método, y comencé a devorar todos los textos que llegaban a mis manos sobre el trabajo de campo en diferentes contextos sociales y desde distintas perspectivas. Cuanto más avanzaba en la lectura, más me ilusionaba la idea de convivir durante un período prolongado de tiempo en un centro que estuviera poniendo en práctica el PAT, pero también aumentaban los miedos acerca de mi capacidad para desempeñar correctamente la tarea.

Por otra parte, existía el deseo de realizar un trabajo que resultase útil para la práctica, (de forma que el proceso y los resultados de mi investigación revirtiesen en el colectivo estudiado), y que, simultáneamente, sirviese para desarrollar mi carrera profesional (obtener el doctorado). Las lecturas realizadas en esta época indicaban que el camino más adecuado para satisfacer mis deseos pasaba por adoptar el papel de observadora participante.

Un segundo factor inquietante guardaba relación con el caso elegido para el estudio. El PAT, pensado inicialmente como un programa para la atención de alumnado con necesidades educativas especiales en el Ciclo Superior de la Enseñanza General Básica (Consejería de Educación, 1989), se había ido redefiniendo como una alternativa capaz de *“articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas para dar respuesta con enfoques más comprensivos a las necesidades educativas de todo el alumnado”* (DOC1). Esto suponía que el campo de estudio se ampliaba a múltiples aspectos de la vida escolar, ya que mi intención era analizar el desarrollo del programa en todos los ámbitos en los que éste incidía. Concretar el problema de

estudio atendiendo a la complejidad inherente al programa ha supuesto uno de los caballos de batalla de esta investigación.

Coexistía otra duda relacionada con el deseo de analizar los procesos de cambio: ¿cuánto tiempo sería necesario para poder percibir la evolución y el impacto del programa en la práctica? Si a esto añadíamos la implantación simultánea de una reforma estatal omnipresente en la enseñanza obligatoria (la LOGSE), el potaje estaba servido. Optamos, inicialmente, por llevar a cabo el trabajo de campo durante un curso escolar, con la intención de observar en cada trimestre los cambios que se iban produciendo en la práctica.

En el plano teórico, me preocupaba el punto de partida: las presuposiciones inconscientes y el acierto de las perspectivas conscientes. Como investigadora, me situaba en un enfoque interpretativo que suponía renunciar a la quimera de la neutralidad en la que había sido formada como pedagoga, y que requería un esfuerzo por hacer explícitas mis propias teorías implícitas acerca del PAT (en el que, como ya señalé anteriormente, había participado durante dos años), pero también sacar a la luz mis ideas acerca de la enseñanza, la innovación educativa, la organización de los centros, el papel del profesorado, las estrategias didácticas, el aprendizaje del alumnado... Percibía que, ante estas cuestiones, tenía un posicionamiento teórico difuso, débil, que podía conducirme a fines no deseados, o a tomar decisiones soterradas que luego se podrían volver contra mis propios principios básicos. Delimitar el compendio teórico que iba a servirme de base para iniciar el estudio se convirtió en una obsesión no siempre resuelta satisfactoriamente.

En el terreno de la práctica, se iba haciendo patente la necesidad de concretar qué quería estudiar, dónde y cómo, durante cuánto tiempo y con qué fin y, sobre todo, de forma apremiante en ese momento, contestar a la pregunta del millón: ¿cuáles son los primeros pasos necesarios para construir una base sólida sobre la que asentar todo el proyecto?

Comencé por lo evidente: la búsqueda bibliográfica y la lectura de textos que pudieran servirme de referente donde encontrar algunas de las respuestas que buscaba. Dividí el trabajo en tres bloques diferenciados: por un lado, bibliografía sobre innovación educativa, así como sobre diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida cotidiana en los centros, que pudiera ayudarme en la búsqueda de un posicionamiento teórico de partida (Ball, 1989; Contreras, 1990; Martínez Rodríguez, 1990; Escudero y Yáñez, 1992; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Hernández y Ventura, 1994; Popkewitz, 1994; Torres, 1994). La teoría crítica de la enseñanza fue, en este sentido, el punto de referencia en el que confluyeron mis inquietudes. Un segundo bloque lo conformaban los textos sobre investigación cualitativa. Trataba de aclarar tanto cuestiones terminológicas como metodológicas y, para ello, consulté libros de sociología y antropología (ámbitos con mayor tradición en este tipo de investigación), además de artículos y libros destinados a apartados específicos del proceso metodológico: el acceso al campo, los procedimientos para la recogida de datos, el análisis de la información... (Miles y Huberman, 1984; Altricher, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Anderson, 1990; Cohen y Manion, 1990; Taylor y Bogdan, 1992; Burgess, 1993; Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; Hammersley y Atkinson, 1994). Completaban este apartado algunos estudios realizados en el campo de la educación utilizando esta metodología (García Jiménez, 1991; Alonso Cano, 1993; Salgueiro, 1993; Sancho *et al.*, 1993). La etnografía escolar y el estudio de casos se presentaban como la opción más firme para mis propósitos. Por último, consideré necesario actualizar mis conocimientos sobre el propio PAT, dado que había pasado dos años desconectada del proceso innovador. Llevé a cabo una recopilación del material elaborado por el Equipo Técnico Asesor de la Consejería de Educación y de los documentos de los centros participantes, con la idea de observar cómo había ido evolucionando, a nivel general, el plan experimental.

Compaginaba las lecturas con charlas informales y atropelladas con cualquier persona relacionada del ámbito educativo que pudiera confirmar o negar mis intuiciones, o abrir nuevas posibilidades para la solución de mis interrogantes.

A medida que avanzaban los meses, se iba acercando el momento de tomar contacto con la realidad. Ingenuamente, había calculado un año para el trabajo de campo, y era conveniente que éste se desarrollara durante el curso escolar, por lo que en los meses de mayo y junio debía ir definiendo el diseño de la investigación y realizando los primeros contactos. Con casi todas las dudas a cuestas y la terrible sensación de no tener ni idea de nada, comencé a dibujar lo que sería mi proyecto de investigación e inicié una estrategia de acercamiento al campo.

II.1.2. Proyecto inicial

Desde la perspectiva interpretativa, el diseño se considera un boceto que se va recreando, construyendo y reconstruyendo a lo largo de todo el periplo que supone el trabajo de campo, de manera que sólo sabemos la forma que adopta definitivamente cuando hemos concluido nuestra estancia en el contexto de estudio. De ahí que se denomine diseño *emergente*, porque va surgiendo, a partir de un primer esbozo, del propio desarrollo de la investigación, y gracias al contacto con la realidad que queremos estudiar (Feliciano, 1995; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). En mi caso, como en muchos otros, esta peculiaridad del diseño se hizo muy patente a lo largo de todo el estudio, ya que del contexto emergían tal cantidad de piezas fundamentales no previstas que era sumamente difícil dilucidar cuáles debía utilizar para conseguir completar el puzzle que había pretendido realizar al iniciar la investigación. Pero me encontraba a un mes de la fecha fijada para el comienzo del trabajo de campo y ante mis ojos sólo había una imagen borrosa de lo que quería hacer y de cómo hacerlo. Así que necesitaba un diseño “urgente” que me

permitiera enfrentarme a los primeros días, para luego ir definiendo poco a poco ese otro diseño emergente.

Objetivos generales y primeras cuestiones de investigación

En el proyecto inicial figuraban los dos objetivos generales ya mencionados anteriormente, uno relacionado con el método a utilizar en la investigación y otro referido al proceso innovador.

Respecto al método, estaba interesada en llevar a cabo una etnografía mediante el estudio de un caso, con la finalidad y el deseo de experimentar “en mis propios huesos” lo que suponía llevar a cabo una investigación de este tipo; confiaba en que, de esta manera, podría profundizar en el conocimiento del método y realizar aportaciones acerca de sus posibilidades, sus ventajas e inconvenientes. Me animaba la certeza de que la única forma de aprender a nadar es tirándose al agua, pero me abrumaba la posibilidad de ahogarme si no iba pertrechada de un buen par de flotadores. Pretendía seguir los pasos descritos en los textos consultados, teniendo siempre presente que este tipo de metodología se define a sí misma como un proceso flexible y abierto al contexto en el que se desarrolla. Anoté cuidadosamente en mi cabeza todos los consejos que leí acerca de la negociación del acceso, las relaciones en el campo, la planificación de la recogida de información, la escritura de las notas de campo y la necesidad de simultanear recogida y análisis de datos para poder enfocar el estudio.

Mis inquietudes iniciales se decantaban hacia los procedimientos de análisis de los datos, porque me parecía que éste era un apartado poco esclarecido en la literatura sobre métodos cualitativos, y porque constituía, además, uno de los elementos más duramente criticados por parte de sus detractores. Sin embargo, sentía que poco podía adelantar respecto a este objetivo, dada la imposibilidad de saber con antelación la cantidad y calidad de los datos con los que contaría para

desarrollar mi trabajo. Así que centré mis preocupaciones iniciales acerca del método en la necesidad de definir cuál iba a ser el papel predominante que iba a desempeñar en el transcurso de la investigación en el campo.

Descarté de antemano el papel de observadora externa. Me parecía que, desde esta posición, iba a ser muy difícil conseguir captar la esencia de lo que sucedía en el PAT. Además, mi anterior participación en el proyecto obstaculizaba la asunción de este rol: una de las preocupaciones del Equipo de Asesoramiento, Formación y Evaluación del PAT durante los dos primeros años de su puesta en práctica consistía en generar una cultura de colaboración entre Universidad y Escuela; adoptar el papel de experta, ajena al propio proceso de innovación, suponía mantener posturas contrarias a lo que se pretendía con esta iniciativa. Por otra parte, me preocupaba que las personas participantes en la investigación me vieran más como una evaluadora que pretendía enjuiciar sus prácticas que como una compañera con quien compartir sus dificultades y sus logros. Así que, siendo consciente de que no podía ser lo que Hammersley y Atkinson (1994) llaman “*participante completo*”, ya que no pertenecía, por naturaleza, al grupo de estudio, opté por negociar una participación comprometida, que me permitiera implicarme en la vida cotidiana del centro y el proyecto, asumiendo tareas concretas y prestando apoyo a las dinámicas generadas por el proceso innovador, pero que, al mismo tiempo, me posibilitara la observación de los acontecimientos desde una perspectiva diferente de la de los protagonistas de la acción.

Con la intención de poder analizar la información relativa al propio proceso investigador y estudiar la influencia recíproca entre la interacción social durante el trabajo de campo y el desarrollo metodológico, decidí iniciar el diario de la investigación que permitiría “*establecer una pista de revisión*” (Guba, 1983:161) para el examen del método.

Respecto al segundo objetivo de la investigación (analizar la puesta en práctica del programa), mi propósito era conocer en profundidad los procesos de

cambio que se generan en un centro escolar al poner en marcha una innovación de las características del PAT, estudiando en detalle todos los niveles de acción del Proyecto (aula, ciclo, centro y entorno), y abarcando los diferentes ámbitos en los que la innovación pretendía incidir (organizativos, metodológicos, curriculares, profesionales, etc.). Esto es, quería estudiar, desde la experiencia cotidiana de los propios implicados, cómo se plasmaban en la realidad de un centro, inmerso en el proceso de innovación, las propuestas de cambio del PAT; describir y analizar lo que sucedía en los distintos espacios y agentes de la comunidad escolar, y cómo se producía el flujo de comunicación; cómo afectaba la innovación a cada sector en particular y al centro en conjunto, qué dificultades se encontraban para llevar a cabo las propuestas y cómo se resolvían en el quehacer diario en la escuela y, por último, qué aportaciones hacía el propio centro al desarrollo de la innovación y cómo eran asumidas esas aportaciones desde la coordinación general del programa.

Los interrogantes que orientaron el comienzo de la investigación quedaron reflejados en el proyecto entregado al claustro del colegio para solicitar su colaboración en el estudio de la siguiente manera (Anexo 1):

- ¿Qué fases o estadios atraviesa el desarrollo del PAT en el centro?
- ¿Cómo se vive, a nivel personal e institucional, la puesta en práctica del proyecto?
- ¿Qué factores facilitan o propician el proceso de integración y desarrollo del PAT en el centro?, ¿cuáles dificultan este proceso o intervienen negativamente en él?
- ¿Cómo influye la implantación del PAT en los aspectos organizativos y curriculares del centro?
- ¿Qué procesos de trabajo genera el PAT entre el profesorado?
- ¿Cómo repercute el PAT en el proceso de aprendizaje del alumnado?

- ¿Cómo se relaciona lo que sucede en el centro con el entorno de la escuela y con los otros niveles del sistema educativo?

Como se puede apreciar, me centré en la escuela como unidad de análisis del PAT, tracé lo que serían los ejes principales del estudio y marqué las esquinas en ángulo que acotaban el retrato que me disponía a dibujar. El primer diseño del estudio quedó configurado de la siguiente manera:

- El trabajo de campo se desarrollaría durante el curso escolar 1994-95. En este período de tiempo se analizarían los procesos de cambio generados por el PAT en el centro.
- Para poder realizar este análisis era necesario, en el transcurso del trabajo de campo, ir generando hipótesis de trabajo acerca del cambio en cada uno de los aspectos que iba a estudiar, es decir, explicitar cómo se valoraría la existencia o no de cambios significativos en el proceso. Estas hipótesis, necesariamente, debían plantearse partiendo de, al menos, dos referencias fundamentales: la situación inicial del centro a comienzos del curso y los modelos de cambio propuestos desde la coordinación general del PAT.
- Se escogió el trimestre como unidad temporal adecuada para analizar el proceso hasta finalizar el curso.
- Los ejes centrales del estudio serían tres: los cambios organizativos del centro, los cambios en las prácticas de aula, y los procesos de trabajo del profesorado. En el momento de iniciarse el estudio, estos eran también los puntos básicos de atención del PAT a escala regional. Se pretendía, además, estudiar la interrelación o interdependencia de estos tres ejes.
- En torno a estos ejes se situaban aspectos que serían objeto preferente de estudio por su importancia y conexión con los ejes principales en el origen y desarrollo del PAT: las motivaciones personales e institucionales para el cambio,

la colaboración entre el profesorado, las funciones del coordinador, el Método de Proyectos y el funcionamiento de las aulas taller como objetivo de la innovación, el aprendizaje del alumnado, la conexión con la familia y el entorno y, por último, la función desempeñada por los servicios de apoyo externos al centro.

- Se hacía necesario, asimismo, estudiar la conexión del centro -unidad de análisis- con otros niveles del sistema educativo, dada la estructura de trabajo propuesta desde la Administración para el desarrollo de la innovación. Por esto se decidió contextualizar el estudio observando las relaciones del centro con otros centros experimentales de la zona y la provincia, enmarcando todo esto en el contexto más amplio de la coordinación provincial y regional del PAT, la escuela pública canaria y la reforma estatal impulsada por la LOGSE.

Para obtener información detallada de los aspectos y procesos reseñados en los puntos anteriores, partiendo de la perspectiva de los protagonistas de la acción, era evidente la necesidad de estancia prolongada en un centro, así como un alto grado de implicación en la vida cotidiana que me permitiera compartir y rescatar las visiones de todos los participantes en la innovación.

Como rezan la mayoría de los manuales sobre metodología cualitativa, el investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de información, anotando en el diario de campo todo lo que ve, oye, siente... (Woods, 1987; Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; Alonso Cano, 1993). Los diarios serían el principal instrumento de trabajo durante mi estancia en el centro; además, para dar respuesta a los interrogantes planteados, necesitaba tener acceso a documentos oficiales y otros materiales no oficiales elaborados por el centro y por el propio programa. Para poder obtener una visión desde dentro, resultaba imprescindible poder participar en las diferentes reuniones de ciclo y centro que se producían en el colegio, así como asistir a las reuniones de formación y

coordinación provincial del PAT. Conocer lo que sucedía en las aulas, objetivo principal de cualquier proceso de innovación y mejora en la escuela, requería la observación continuada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Saber lo que pensaba el profesorado y el alumnado inmerso en el proyecto demandaba la realización de entrevistas formales e informales con un número significativo de participantes.

Esto garantizaba, además, uno de los procedimientos técnicos que, con mayor frecuencia, se utilizan para obtener la credibilidad en los estudios cualitativos: la triangulación de fuentes y técnicas en la recogida de información.

El estudio de un caso

Había conseguido esbozar un proyecto partiendo de los objetivos generales de la investigación: contaba con algunas preguntas iniciales, tenía una estrategia prevista para recoger información que me permitiría obtener respuestas, y disponía de una temporalización flexible para llevarla a cabo. Sin embargo, puesto que había sido formada en métodos de investigación en los que tanto las hipótesis como los procedimientos vienen totalmente determinados a priori, me parecía que, más que un proyecto inicial, tenía en mis manos un mapa “mudo”, en el que sólo aparecían dibujados los contornos de los continentes, y dudaba de mi capacidad para ubicar los contenidos. Y entonces, recordaba: *“Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses de investigación generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. Hasta que entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas.”* (Taylor y Bogdan, 1992:31-32).

Durante la elaboración del proyecto inicial, trataba de calmar la ansiedad producida por mi inexperiencia con citas como ésta, pero entonces aparecía nítidamente la preocupación por la selección de los escenarios, pieza clave del

diseño de la investigación que debía necesariamente definir para poder comenzar con el trabajo de campo.

Como ya he mencionado anteriormente, había decidido llevar a cabo un estudio de casos. Algunos autores, como Stenhouse (1990), conceptualizan el estudio de casos como un método de investigación en sí mismo; no obstante, mi postura era más cercana a los planteamientos que consideran el estudio de casos como una estrategia del diseño de la investigación, ya que *“puede ser utilizado desde cualquier campo disciplinar (...) y puede utilizarse para dar respuesta a cualquiera de los interrogantes que orienten la indagación”* (Rodríguez Gómez *et al*, 1996:92). En el estudio etnográfico que me traía entre manos, el caso elegido era el Programa de Aulas Taller. Como señala García Jiménez, *“el caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos, la única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad”* (1991:67). También Stake (1998), tratando de esclarecer las características que debe tener un caso para ser considerado como tal, lo define como un *“sistema integrado”*, y añade: *“No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición”* (Stake, 1998:16).

Atendiendo a estas definiciones, estaba claro que el caso objeto de estudio en mi investigación era el PAT, puesto que se trataba de un programa de enseñanza que constituía un sistema integrado con límites físicos y sociales. Sin embargo, no quería considerar el PAT como una totalidad única; estaba interesada en indagar en la vida cotidiana del programa y estudiar los procesos que generaba en las aulas, centros y reuniones en donde tomaban forma sus propuestas. Por tanto, teniendo en cuenta la tipología clásica de Yin (1984), me encontraba ante un diseño de caso único de tipo inclusivo, ya que la realidad en que se centraba el estudio estaba constituida por una serie de unidades de análisis que requerían un tratamiento diferenciado.

Además, observando la distinción entre estudios intrínsecos e instrumentales propuesta por Stake (1998), la elección del PAT estaba justificada por el interés intrínseco del caso, es decir, *“no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre un problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular.”* (Stake, 1998:16). Por tanto, este trabajo se puede clasificar como un estudio intrínseco de casos; de hecho, en cierto sentido, no puedo considerar la decisión de estudiar el programa como una elección entre otros casos posibles; digamos que, mirándolo desde otra perspectiva un tanto animista, siempre he sentido que fue el PAT el que me eligió a mí.

Una vez aclarada esta “opción” sobre el objeto de estudio, y puesto que había decidido realizar un estudio de casos inclusivo, debía identificar las unidades que caracterizaban el PAT como programa, y seleccionar cuidadosamente los espacios en los que iba a realizar la “inmersión”. Había centrado mi atención en la escuela como escenario privilegiado para comprender el desarrollo de la innovación y, partiendo de esta idea, identifiqué como unidades de análisis los diferentes niveles de acción del PAT, es decir: el aula, el ciclo, el centro como unidad organizativa, y su entorno. Por tanto, para poder iniciar el trabajo de campo, debía elegir un colegio de entre todos los que en ese momento participaban en el PAT. Esta elección, dada la configuración del diseño, era trascendental para el desarrollo satisfactorio de toda la investigación y, en cierto sentido, creo que éste fue el proceso de selección de casos al que, estrictamente hablando, tuve que enfrentarme, puesto que de él dependía la concreción de todo el estudio.

En esta ocasión, necesitaba un caso instrumental -retomando la clasificación de Stake (1998)-, puesto que la elección se fundamentaba en su potencial para obtener una comprensión general del PAT, y no en el interés intrínseco del caso particular. Partiendo de esta idea y recogiendo la sugerencia de Goetz y LeCompte (1988) referida a la necesidad de llevar a cabo un trabajo de campo previo para conocer las características de la población, concerté en mayo una entrevista con la

coordinadora provincial del PAT en Tenerife. La finalidad: recabar información de primera mano sobre la situación general del PAT y obtener documentación actualizada de cada uno de los catorce centros participantes, para iniciar un proceso de selección basado en criterios² (Goetz y LeCompte, 1988).

Por las decisiones que había ido adoptando respecto a la investigación, resultaba evidente que necesitaba un centro dispuesto a colaborar, abrir sus puertas a una persona ajena y brindarle la oportunidad de participar más allá de lo habitual; esto es, un centro que me permitiera husmear, olisquear en los entresijos de la escuela y sus habitantes. Este constituía, sin duda, un primer requisito ineludible; pero no me resultaba útil para decidirme por ningún caso particular, puesto que todos los centros habían manifestado su disposición a participar en la investigación cuando ésta se planteó por primera vez en una reunión de formación del programa. A partir de esta certeza, la duda se abría ante mí: ¿qué criterios utilizar para acertar en este punto crucial en la investigación? Tenía que elegir entre catorce casos posibles y cada uno de ellos, a priori, parecía igual de bueno que los demás para iniciar el estudio. Esta situación me llevó a adoptar, inicialmente, una estrategia que bien podríamos llamar de eliminación, más que de selección: utilizando un criterio práctico de primer orden, me desprendí de los tres colegios más distantes de mi residencia y mi lugar de trabajo.

Tenía once centros, y se hacía necesario introducir nuevos criterios. Traté de avanzar algo más teniendo en cuenta la colaboración que requería del centro; de esta forma, utilizando la información obtenida en la entrevista informal con la coordinadora provincial del PAT, decidí dejar a un lado aquellos centros que, al margen del programa, estaban atravesando alguna situación delicada o conflictiva en relación con su organización (cambios en el equipo directivo o en la coordinación del proyecto). Si quería iniciar el trabajo de campo al comienzo del curso 94-95,

² La documentación recopilada y consultada fue la siguiente: memorias del PAT y planes de trabajo de cada uno de los centros participantes, actas de las reuniones de coordinación provincial en Tenerife, y documentos internos de trabajo.

tenía que comenzar la negociación del acceso a finales del curso 93-94, y esto sería más difícil en un colegio cuya organización no tuviese cierta estabilidad en ese momento. Quedaron así eliminados otros dos centros.

El siguiente paso supuso un mayor nivel de reflexión. Según Goetz y LeCompte (1988), cuando elegimos una estrategia de selección de casos que no busca la representatividad, necesitamos identificar -explícita o implícitamente- alguna norma que determine los casos típicos o medios. De esta forma podemos disponer todos los casos potenciales en un continuo que representa las dimensiones o grupos de dimensiones de interés para la investigación para, a continuación, seleccionar el caso típico, los casos extremos, el caso único, etc. Por tanto, llegados a este punto, contaba con nueve casos potenciales; tenía que definir las dimensiones de interés para el objetivo de mi investigación y, tras un análisis inicial de los casos disponibles, ubicarlos en un continuo, en función de cómo se situaban ante esas dimensiones.

Las dimensiones que me ayudaron a avanzar en el proceso de selección fueron identificadas de forma más implícita que explícita; sin embargo, repasando ahora las notas del diario de investigación, parece evidente la existencia de, al menos, dos dimensiones que sirvieron a este propósito: por un lado, el nivel de integración del PAT en el conjunto del centro; por otro, el grado de desarrollo alcanzado por el centro en relación con los objetivos principales del PAT. Gracias a la lectura de los documentos elaborados por los centros y las conversaciones mantenidas con el Dr. Marrero y algunos de los coordinadores, llegué a la conclusión de que la mayoría de los colegios no habían integrado plenamente el PAT. A pesar de que, en todos los casos, la innovación contaba con el apoyo explícito del equipo directivo y el claustro de profesorado, el número de personas implicadas *de facto* en los cambios propuestos quedaba reducido al coordinador y a los docentes de aquellos cursos en los que se estaba experimentando el aula taller (en algunos casos, este dato ni siquiera

correspondía con un ciclo completo de enseñanza, sino con varios grupos de un mismo nivel).

Con respecto a la segunda dimensión reseñada, analizando el contenido de las reuniones de coordinación, el informe de evaluación, y las memorias de los centros, parecía evidente que pocos habían logrado poner en práctica con éxito algunos de los objetivos prioritarios del PAT (sobre todo en lo referente a los cambios organizativos y metodológicos), lo que no significa que no estuvieran sentando las bases para lograrlo, o trabajando en esa dirección (se fomentaba la implicación de todo el profesorado, el trabajo colaborativo, el enfoque globalizador, la generalización del Método de Proyectos, la utilización del taller como un recurso polivalente, la flexibilización de los grupos de alumnado, etc.).

Mi interés al plantear el problema de investigación se centraba en poder efectuar un seguimiento de los cambios que se producían en cada uno de los aspectos planteados desde la coordinación general del PAT, y cómo afectaban al centro en su conjunto. Parecía obvio que, seleccionando un caso “típico” (el caso medio), no iba a ser posible conocer qué procesos de apropiación y desarrollo del cambio propuesto por el PAT estaba aplicando el centro: si el trabajo de campo quedaba reducido a un grupo restringido de profesorado y alumnado que trabajaba en algunos de los objetivos de la innovación estudiada, la investigación vería limitada también sus metas a los aspectos que pudieran ser observados.

Una de las críticas que se le hace a los estudios cualitativos es que, con frecuencia, se seleccionan aquellos casos cuyas condiciones son más favorables, lo cual dificulta luego la transferencia de resultados. Ahora percibía nítidamente esta seria limitación, impuesta por las características del método elegido y el problema planteado: no podía hablar de cómo se llevaba a cabo la innovación en un centro si, en la práctica, la innovación se reducía a pequeños cambios en un número reducido de escenarios dentro del contexto general del centro.

Parecía claro que, para poder cubrir los objetivos propuestos en la investigación, era necesario elegir un caso que estuviera “por encima de la media” en lo que al desarrollo de la innovación se refiere, aunque esto supusiese renunciar a priori a estudiar aquellos casos que se enfrentaban con un mayor número de dificultades para poner en marcha el proceso de cambio, y reconocer que la situación “normal” de los centros es la de toparse con esas dificultades a la hora de adoptar y adaptar una innovación.

La situación ideal hubiera sido aquélla que me hubiese permitido estudiar dos casos extremos, pero era consciente de la limitación de tiempo y recursos con la que contaba: yo sola no iba a poder participar en la experiencia de dos centros durante un mismo curso escolar. Así que, ante la evidencia de la realidad, preferí seleccionar inicialmente aquellos tres centros que tenían un mayor nivel de integración del PAT en la vida escolar y que, además, parecían tener mejor “reputación”³ en lo que al logro de objetivos se refiere: Los Viñedos, El Guindaste y Los Castaños. De entre estos tres centros, tendría que elegir sólo uno para llevar a cabo mi trabajo de campo. Me consolaba pensando que la elección del caso “atípico”, “raro” o “reputado” me permitiría ganar en amplitud de análisis y, al mismo tiempo, extraer las claves de lo que hacía que las cosas funcionaran en un centro, de modo que el resultado de la investigación pudiera ser de ayuda para otros centros inmersos en el proceso.

Al llegar el mes de junio, si bien había avanzado en la elección del caso, reduciendo a tres las posibilidades, todavía tenía que realizar una última selección, hilando muy fino respecto a los criterios que emplearía para tomar la decisión final. Necesitaba obtener un mayor grado de conocimiento respecto a las circunstancias de cada uno de los centros y, por esta razón, aplacé mi decisión hasta el verano. Esto me permitía, por un lado, revisar a fondo los documentos y datos disponibles

³ Goetz y LeCompte señalan que *“la selección de casos reputados suele ser una variante de la selección de casos extremos o únicos. El investigador hace sus elecciones por recomendación de otros expertos en algún campo”* (1988:101)

para cada caso y, por otro, obtener información de primera mano, entablando conversaciones con cada uno de los tres coordinadores en las Jornadas Regionales del PAT, que iban a tener lugar los primeros días de junio en Las Palmas, a las que había sido invitada por la coordinadora provincial. De hecho, durante el desarrollo de estas Jornadas, comuniqué abiertamente a los coordinadores de los centros seleccionados mi intención de realizar la investigación en uno de los tres colegios, con la finalidad de percibir hasta qué punto seguía vigente el ofrecimiento inicial de colaboración; pude comprobar, satisfactoriamente, que cada uno de los coordinadores no sólo mantenían su disposición a participar en la investigación, sino que, además, había un deseo explícito de que entrara en los centros a compartir la experiencia que estaban viviendo.

Dediqué gran parte del mes de junio a buscar semejanzas y diferencias entre los tres centros y a identificar posibles “pros” y “contras” al desarrollo del trabajo de campo en cada colegio. En honor a la verdad he de confesar que, desde el principio del proceso de selección, tenía debilidad y predilección por uno de los tres casos. Pero necesitaba garantías de que la intuición iba a estar apoyada por la reflexión, así que contuve mi habitual impulsividad y la subordiné al dictado de la razón. Los criterios que decantaron finalmente la elección fueron los siguientes:

- El tiempo de experimentación: el colegio llevaba dos años en el PAT; por lo tanto, el profesorado no conocía el papel que había desempeñado como parte del Equipo de Asesoramiento, Formación y Evaluación durante los dos primeros años de experimentación. Esto me facilitaba la integración que quería lograr en la vida del centro, ya que aseguraba la inexistencia de prejuicios, por parte del profesorado, debido a la función que había desempeñado anteriormente. Los otros dos centros, por el contrario, eran veteranos en el programa

- El tamaño del centro fue también un dato importante: un colegio pequeño, con pocas unidades, me permitía abarcar con mayor facilidad todos y cada uno de los escenarios en los que se tomaban y se llevaban a cabo las decisiones relativas a la innovación y los procesos de cambio que quería estudiar
- El alto nivel de integración del PAT en el conjunto del centro: por un lado, el colegio era de reciente creación, por lo que su construcción pedagógica había ido pareja a la implantación y desarrollo de la innovación; por otro, era el único de todos los centros participantes en la experiencia que había planificado para el siguiente curso la extensión del PAT a todos los niveles educativos
- Por último, la alta “reputación” del colegio en el conjunto de los centros participantes, tanto en lo que se refiere a los logros conseguidos en sus dos años de andadura como en lo relativo a los cambios propuestos por el coordinador para el siguiente curso, y aprobados en claustro por todo el profesorado

Las características reseñadas hacían del colegio Los Castaños un caso único y atractivo en el que merecía la pena indagar. En palabras de Stake (1995), este caso ofrecía una “*oportunidad para aprender*” (*cit. en Rodríguez Gómez et al, 1996:99*). Así que, a finales de junio, después de una encantadora visita al centro por invitación expresa del coordinador y el profesorado asistente a las Jornadas Regionales, decidí realizar en aquel escenario embrujado y acogedor el trabajo de campo de mi tesis doctoral. He de decir que la elección no me ha defraudado en ningún momento, a pesar de algunos pequeños “sufrimientos”. Los dos cursos que compartí con los habitantes de esta escuela han constituido una de las experiencias más gratas de mi vida personal y profesional.

Acceso y porteros

Las descripciones y reflexiones precedentes han dejado entrever parte de la estrategia de acceso al campo; sin embargo, quiero relatar el desarrollo de los acontecimientos y dejar constancia de las personas que no sólo posibilitaron y facilitaron mi acceso al campo, sino que desde el principio, confiaron en mí y creyeron en el proyecto que pretendía realizar. Este trabajo es fruto del interés anónimo y colectivo de muchas personas que se empeñaron en que fuera posible y llegara a buen puerto; esta idea queda claramente reflejada en el camino recorrido para introducirme en la vida del PAT y mezclarme con su gente, es decir, en las situaciones que atravesé al principio de mi andadura, antes de iniciar el trabajo de campo propiamente dicho.

El acceso al campo adquiere protagonismo en la investigación cualitativa, en general, y en los estudios etnográficos, en particular, por la importancia que tienen la interacción social y la colaboración en el desarrollo de la investigación:

“Por acceso al campo no sólo se entiende el acceso físico, sino también las relaciones que se establecen con las personas y la confianza que podamos obtener de ellas. Este acceso a la confianza de los participantes en la investigación sólo se da paulatinamente y es vital para la investigación etnográfica” (Axpe, 2003:493).

Esta cita sintetiza la opinión de la mayoría de los autores que incluyen en sus trabajos apartados específicos para describir y hacer recomendaciones respecto a este paso crucial en el desarrollo de una etnografía. Si bien es cierto que el establecimiento de relaciones de confianza mutua con los participantes tiene un carácter progresivo y, en este sentido, *“el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día que se entra en una escuela y que termina al finalizar el estudio”* (García Jiménez, 1994:358), no es menos cierto que lo que suceda en los primeros

contactos, formales o informales, *“tendrá consecuencias importantes en el curso subsecuente de la investigación”* (Hammersley y Atkinson, 1994:87).

Goetz y LeCompte consideran que *“una vez localizadas las fuentes potenciales de datos (escenarios, grupos o individuos), el investigador se enfrenta al problema de acceder a ellas. Debe decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantener esa relación”* (1988:106). Las respuestas a estas preguntas requerían diseñar una estrategia que garantizase, en la medida de lo posible, el éxito de la empresa que acababa de emprender. Siguiendo a Taylor y Bogdan, *“los observadores participantes por lo general obtienen el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas las denominamos porteros”* (1992:37). Por tanto, considerando el diseño que había trazado, era evidente que debía contactar con personas que tuvieran potestad para otorgar este permiso, o mediar en su obtención, tanto en el PAT como en el centro seleccionado para su estudio. Siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988), opté por entablar contacto de manera informal, haciendo uso de la red de relaciones personales con la que contaba.

Estas autoras opinan que *“en general, el contacto informal y directo es más eficaz. Las personas tienden a responder de modo más favorable a una petición directa e interpersonal”* (Goetz y LeCompte, 1988:107). En mi caso particular, se confirmó esta opinión.

No obstante, mi principal preocupación en estos encuentros informales tenía que ver con la actitud personal que debía adoptar, y con mis capacidades o habilidades para desarrollar una negociación satisfactoria con los “porteros” seleccionados para la ocasión:

“Como en otras situaciones en las cuales es necesario crear o establecer una imagen, se debe prestar mucha atención con la impresión que se causa. Ante todo se deben evitar los aspectos de la imagen del investigador que puedan obstaculizar el acceso, al tiempo que se deben resaltar aquellos que lo faciliten” (Hammersley y Atkinson, 1994:94).

¿Qué aspectos debía potenciar y cuáles debía evitar? Esta pregunta se convirtió en una ecuación que me sentía incapaz de resolver de manera definitiva, una incógnita que aún hoy considero que sólo podemos despejar cuando nos enfrentamos a la situación práctica de la negociación. *“Ingresar en un escenario supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener el acceso”* (Taylor y Bogdan, 1992:37). Me centré en la idea de la colaboración, que había servido de guía al Equipo de Formación, Asesoramiento y Evaluación durante mi etapa anterior en el PAT, es decir, los dos primeros años de experimentación. Consideré que *“el valor de la propia sociabilidad también juega un papel importante. (...) Se debe intentar llegar a establecer formas ‘normales’ de interacción social”* (Hammersley y Atkinson, 1994:97), por lo que decidí utilizar un estilo directo y abierto: mostrarme como alguien interesado en conocer los procesos de trabajo que se estaban desarrollando dentro del programa y hacer un seguimiento de éstos para dejar constancia en un informe académico y, al mismo tiempo, comprometerme abiertamente a apoyar el PAT y colaborar con él, implicándome en las actividades que los participantes considerasen oportunas y poniendo a su disposición toda la información obtenida:

“La negociación del acceso es una cuestión de equilibrio. Las ganancias obtenidas y las concesiones otorgadas en las negociaciones así como las consideraciones éticas y estratégicas, deben darse conforme se juzgue más conveniente, según los propósitos de la investigación y las circunstancias que lo rodean” (Hammersley y Atkinson, 1994:87).

Había optado por trabajar asumiendo el papel de observadora participante y, por tanto, estaba especialmente interesada en amortiguar las posibles y comprensibles reticencias iniciales a la figura del investigador como alguien ajeno y experto que enjuicia o evalúa las prácticas de otros. En la búsqueda del equilibrio citado, y atendiendo a cuestiones éticas, traté de adoptar un *“enfoque veraz, pero vago e*

impreciso” (Taylor y Bogdan, 1992:42); manteniendo una postura de honradez, procuré comprometerme con aquello que estaba en disposición de ofrecer: capacidad de trabajo y análisis del proceso.

Creo que esta declaración de intenciones en un estilo directo y abierto tuvo un efecto positivo en la audiencia, pero no me cabe la menor duda de que la facilidad con que se sucedieron los encuentros y el éxito de las primeras negociaciones se debieron más, en primer lugar, a la calidad de las personas con quienes tuve la suerte de coincidir en este periplo inicial y, en segundo lugar, a la posibilidad de contar con un padrino de excepción: *“El acceso a un grupo es más fácil cuando una tercera persona, conocida por las dos partes, se encarga de presentar al investigador. (...) Si los participantes valoran a la persona que hace la presentación, el acceso se facilita”* (Goetz y LeCompte, 1988:107).

El Dr. Marrero, al que ya he mencionado en otras ocasiones, se encontraba vinculado al PAT como asesor y formador cuando me propuso llevar a cabo esta investigación. Conocía de cerca la situación de la innovación, y mantenía contacto con el profesorado de los centros. Su labor en el programa era valorada positivamente por los coordinadores: enlazando sabiamente teoría y práctica, había conseguido conectar con las inquietudes de los participantes en la innovación, y avanzar en el camino de la colaboración entre la Universidad y los centros. Él fue quien planteó, en una reunión de formación para los coordinadores de los centros, la posibilidad de llevar a cabo un estudio etnográfico en uno de los colegios participantes y, de esta forma galante, me brindó una oportunidad de oro para compartir la experiencia de un grupo de profesores y profesoras con el que todavía estoy en deuda. Es por esto por lo que, el que ha sido codirector de este trabajo, ha sido también mi primer y mejor “portero”.

Una vez lanzada la idea de la investigación, dado que la acogida fue positiva por parte de todos, me correspondía a mí dar el siguiente paso, por lo que decidí concertar una cita con la coordinadora del PAT en Tenerife para explicarle un poco

más el proyecto. Había tenido la oportunidad de conocerla y trabajar con ella durante los dos primeros años de experimentación porque, en esa época, ella era coordinadora de uno de los centros pioneros de la innovación. La atención que me brindó durante esta primera toma de contacto, y su disposición a facilitarme toda la información que necesitase para ponerme al día con el PAT, fueron el prelude de una colaboración y una amistad que todavía hoy perdura en el tiempo. En esta primera cita, además, me invitó a asistir a la siguiente reunión de formación, que iba a tener lugar a mediados de mayo. Así que, de esta forma entrañable, se convirtió en mi segunda, pero no por ello menos importante, “portera”.

Tal y como consta en el diario de la investigación, a mediados del mes de mayo asistí a la reunión de formación para los coordinadores del PAT en Tenerife. Mi objetivo era, por un lado, presentarme ante el nuevo equipo de coordinación de los centros y, por otro, establecer una primera toma de contacto con los coordinadores de los tres centros preseleccionados. No obstante, por incompatibilidades horarias, no pude permanecer en esta reunión el tiempo suficiente como para entablar conversaciones particulares, lo que me obligó a posponer este segundo propósito hasta las Jornadas Regionales de principios de junio.

Estas Jornadas se celebraron los días 2 y 3 de junio en Las Palmas de Gran Canaria. Durante estos dos días de convivencia pude retomar el contacto con el PAT y con aquellas personas que seguían implicadas en él, a quienes ya conocía de mi colaboración anterior en el proyecto (profesorado, coordinadores, orientadores, etc.). Pero mi interés fundamental, como ya señalé, consistía en explicar a los coordinadores de los centros preseleccionados el objetivo de mi estudio y el deseo de realizarlo en uno de los tres colegios. De esta primera toma de contacto dependía que pudiera seguir adelante con mis propósitos o que tuviese que modificar el planteamiento. El día 31 de mayo escribí en el diario: “*Tengo nervios por mi asistencia a las Jornadas: ¿cómo presentarme a los coordinadores?, ¿cómo plantearles el asunto?*” (Diario de

Investigación. Mayo, 94). Sin embargo, para mi sorpresa, durante el primer receso de las jornadas, uno de los coordinadores vino a mí interesado por conocer algo más de la investigación que quería llevar a cabo, circunstancia que aproveché para hilvanar un discurso que luego repetiría a lo largo del día a los otros dos coordinadores. Mi sorpresa aumentó cuando comprobé la total predisposición e interés de los tres en colaborar con la investigación, hasta tal punto que me sentí en la obligación moral de aclarar que sólo iba a poder realizar mi trabajo en uno de los tres colegios.

Al finalizar las jornadas, tenía las puertas abiertas a la investigación en los tres centros. Acordamos que septiembre era el mejor mes para presentar mi proyecto al profesorado de los centros, y obtener así la necesaria conformidad del claustro. Además, me comprometí a visitar en junio el colegio Los Castaños, que era el único que no conocía de los tres preseleccionados.

Como ya señalé en el apartado anterior, la acogida que me dispensaron en Los Castaños, unida a las características ya explicitadas de este centro, hicieron que durante los meses de verano -en los que me dediqué, entre otras cosas, a redactar el proyecto que quería presentar en los claustros-, me decantara definitivamente por él. De esta forma, la última parte prevista en la selección de los centros (presentación del proyecto en los tres claustros para obtener el beneplácito del profesorado, y toma de decisiones definitiva sobre el centro a estudiar), no se produjo según lo planeado. Desde los primeros días de septiembre quedé con el coordinador del PAT en Los Castaños para asistir al colegio y comenzar el curso escolar en el centro. De esta forma, él se convertía no sólo en mi tercer “portero”, sino en uno de los principales colaboradores de esta investigación. Desde los primeros días de estancia en el colegio, su interés profesional y la empatía personal hicieron posible que esta relación que apenas se iniciaba, facilitara a esta novata el duro camino de su primer trabajo de campo.

El 13 de septiembre de 1994 presenté formalmente al claustro el proyecto de mi investigación (Anexo 1) -del que ya habían oído hablar al coordinador-, y obtuve su conformidad unánime para participar en las actividades del centro y desarrollar mi investigación durante un curso escolar. Tal y como se recoge en el acta de este claustro, me comprometía, además, a *“asesorar y colaborar en el trabajo que se desarrolla en el centro”* (DOC4). Sólo me quedaba informar de mi decisión final a los otros dos coordinadores de los centros preseleccionados.

Ampliación de las unidades de análisis

Había cubierto satisfactoriamente los pasos previstos antes de introducirme de lleno en el trabajo de campo. Pero, como pude comprobar, *“la negociación del acceso y la recogida de información no son fases distintas dentro del proceso de investigación. Estas se sobreponen de manera significativa”* (Hammersley y Atkinson, 1994:71). Durante el desarrollo del proceso descrito para seleccionar y negociar la entrada a los escenarios de mi estudio, tuve oportunidad de acceder a información privilegiada del programa, y de compartir espacio y tiempo de trabajo con personas implicadas en él. Estas pequeñas incursiones fueron modificando, casi de manera imperceptible, la idea que inicialmente tenía acerca de mi objeto de estudio.

Como ya he señalado, el diseño inicial escogía el centro como unidad principal de análisis del PAT; sin embargo, los interrogantes de partida del estudio planteaban la necesidad de conectar lo que pasaba en el centro seleccionado con lo que sucedía en otros niveles del sistema educativo; de hecho, mi objeto de estudio no era tanto el centro elegido como el programa de innovación que se estaba llevando a cabo en ese centro. Por otra parte, los contactos iniciales con los coordinadores me hicieron caer en la cuenta de que, para entender el desarrollo de la innovación en cualquiera de los centros, era imprescindible conocer lo que sucedía en el PAT a nivel regional y provincial. Esta idea se justificaba plenamente al

profundizar en las características del modelo de innovación propuesto desde el Equipo Técnico Asesor de la Dirección General de Promoción Educativa: la estructura organizativa del programa y la filosofía que lo sustentaba partían de una concepción del proceso de cambio como construcción social compartida, que debía propiciar y favorecer la comunicación entre todos los agentes implicados. Los encuentros regionales, junto con las sesiones quincenales de coordinación y formación, eran espacios privilegiados para observar cómo se producía el flujo de comunicación desde la Administración a los centros, y desde éstos a la Administración; estas reuniones periódicas no sólo posibilitaban el intercambio de información y la discusión de documentos, sino que suponían un lugar de encuentro para planificar, analizar y reflexionar conjuntamente sobre el trabajo cotidiano en cada centro, sin perder la perspectiva de grupo.

Aunque durante los primeros meses de la investigación, antes de comenzar el trabajo de campo propiamente dicho, mi asistencia a estas reuniones fue un paso incidental, necesario para la selección del centro en el que iba a integrarme plenamente durante el curso siguiente, a medida que avanzaba en el diseño de la investigación fui percibiendo la importancia de participar en estas reuniones para poder relacionar lo que sucedía en la unidad de análisis principal (el centro) con lo que estaba pasando en otros niveles del sistema, y aprehender el proceso de cambio en toda su complejidad. Por esta razón, mi proyecto inicial no quedó completamente acabado hasta que consideré la necesidad de contemplar la coordinación provincial y regional del programa como otra unidad de análisis fundamental para la investigación.

En un primer momento, consideré la posibilidad de solicitar permiso formalmente a la Consejería de Educación para realizar la investigación. Pero esta solicitud oficial nunca se cursó, por diferentes razones, que expondré a continuación. En primer lugar, para participar en las reuniones de coordinación y formación del PAT necesitaba, sobre todo, la aprobación de quienes asistían a estas

reuniones, esto es, los coordinadores y coordinadoras de cada centro participante, y las personas responsables del programa a nivel provincial y regional. Como ya he señalado, esta aprobación la obtuve al entrevistarme con la coordinadora provincial y ser presentada formalmente en la reunión de formación del mes de mayo del 94. En segundo lugar, hasta septiembre del mismo año, no podía tramitar este permiso formal, dado que, hasta ese momento, no se sabía qué centros iban a participar definitivamente en el PAT, ni quién iba a encargarse de la coordinación provincial, ya que la persona que ejercía esta función tenía pensado presentar su dimisión. Es decir, hasta que no supiera quién iba a encargarse de la coordinación provincial, no podía cursar ninguna solicitud oficial, puesto que era más importante contar con la colaboración del nuevo coordinador o coordinadora que tener en mis manos el permiso formal de la Consejería de Educación para asistir a las reuniones. En tercer lugar, en una de nuestras reuniones, la coordinadora provincial me señaló que, en contra de lo que habíamos hablado inicialmente, no iba a informar a la Consejería de Educación de la realización de la investigación, ya que consideraba que mi participación en el PAT era una cuestión que debíamos tratar entre los centros participantes y yo. Por último, mi asistencia e implicación durante las Jornadas Regionales y la continuidad de la coordinadora provincial que, finalmente, decidió no presentar su dimisión, hicieron innecesario el proceso formal de aceptación: al iniciarse el curso 94-95, se daba por hecho mi participación en las reuniones de formación y coordinación, en las que mi presencia se consideraba una prolongación de la colaboración iniciada en el año 90 con el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna, y continuada por el Dr. Marrero durante los años transcurridos hasta ese momento.

Preconcepciones

Antes de pasar a otro capítulo de esta biografía y concluir la evocación de lo que fue mi proyecto inicial de investigación, quisiera detenerme brevemente en la descripción de posibles sesgos y preferencias ideológicas presentes en su construcción (Vallés, 1997; Latorre *et al.*, 1996, *cit.* en Sandín, 2003). La mayoría de los autores coinciden con Rodríguez Gómez *et al.* cuando afirman:

“El modo en que se concreta el problema [de investigación] está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos que le hacen interesarse por un tipo de cuestiones y no prestar atención a otras. De igual modo que ciertos fenómenos escolares (...) tienen para él más interés que otros. Las ideas o explicaciones que otros investigadores o teóricos aportan para explicar una realidad educativa también resultan determinantes (...). Como, sin duda, son claves en la selección del problema los compromisos personales e ideológicos ante determinadas realidades (...). Y, en no pocos casos, los valores y dilemas morales típicos de un medio socioeducativo cualquiera resultan determinantes en la selección del problema” (1996:102).

La investigación cualitativa, asumiendo plenamente el carácter ilusorio de la neutralidad y la importancia e influencia de las preconcepciones y los valores implícitos del investigador acerca de la realidad objeto de estudio, aboga por la “*reflexividad*” (Guba, 1983; Hammersley y Atkinson, 1994), o lo que también se ha denominado “*subjetividad disciplinada*” (Erickson y Florio, 1980, *cit.* en Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; García Jiménez, 1994). Se trata de un ejercicio sistemático de reflexión que, a modo de diálogo interior, permita sacar a la luz las ideas preconcebidas existentes y cuestionar abiertamente el propio punto de vista. Habitualmente, esta actitud reflexiva se concreta en la redacción de un diario del investigador, que permite no sólo tomar conciencia de las propias creencias, intereses y sentimientos, sino también exponerlos al juicio crítico de terceros.

Las anotaciones que realicé en mi diario durante los meses previos al trabajo de campo reflejan el intento consciente de poner orden en el caos inicial, propio del comienzo de una investigación, y traslucen algunas de las ideas que llevaba cargadas en mi mochila antes de introducirme de lleno en el contexto de estudio.

La primera cuestión que quiero destacar ya ha sido mencionada brevemente en páginas anteriores: mi participación en el Equipo de Asesoramiento, Formación y Evaluación del PAT durante los dos primeros años de experimentación. Es evidente que esta vinculación anterior tuvo un papel decisivo a la hora de seleccionar el problema de investigación y configurar el diseño inicial. Pero me interesa ahora rescatar la influencia inconsciente que este hecho supuso para la orientación del trabajo. Si tuviera que resumir en una idea esta influencia, la más adecuada sería mi “fe ciega” en las bondades del PAT como innovación. Releyendo las páginas escritas desde que decidí trabajar en este escenario, en ningún momento aflora el cuestionamiento de los planteamientos propuestos desde la coordinación del programa para su gestión y desarrollo; antes bien, asoma siempre el deseo explícito de *“profundizar en el proceso que supone el desarrollo de esta innovación en un centro escolar”* (Diario de Investigación. Agosto, 94), presuponiendo su interés y calidad pedagógica. Con esto no quiero insinuar que tuviera una concepción idílica del funcionamiento del programa en los centros, ni sobre la situación que el propio programa atravesaba: era consciente de las dificultades existentes porque, de hecho, estas salieron a la luz desde los primeros contactos con la coordinadora y los centros. Me refiero a la convicción -fruto, en parte, del conocimiento adquirido en mi experiencia anterior- de que el PAT, como proyecto innovador, era “inmejorable”. Esta idea subyace, por ejemplo en el tipo de interrogantes que me fui planteando en los primeros pasos del diseño, como queda reflejado en las anotaciones efectuadas en el diario después de explicarles a los coordinadores de los tres colegios preseleccionados mis intenciones respecto a la investigación:

“El coordinador del colegio El Guindaste me pregunta: ¿y qué es eso de la investigación etnográfica? Y, aunque se me atraganta el bocado, le cuento: se trata de hacer un estudio en profundidad de cómo se desarrollan las Aulas Taller en un centro, cómo facilitan el aprendizaje, cómo atienden a la diversidad del alumnado, como fomentan la colaboración entre el profesorado, cómo potencian la relación entre la familia y el colegio...” (Diario de Investigación. Junio, 94)

Este extracto del diario remite también a otra cuestión que planeó persistentemente sobre mi cabeza durante los primeros meses, y que se mantuvo aferrada a ella buena parte del trabajo de campo: la consideración del sentido unidireccional en el flujo de comunicación desde la coordinación a los centros. Me refiero al hecho de considerar, de manera insistente, que era el PAT el que proponía, favorecía, propiciaba los cambios y las mejoras en los centros, y que lo que éstos tenían que hacer, por su parte, era ponerlas en práctica utilizando todos los recursos que el programa ponía a su alcance. Y esto, a pesar de ser consciente de que una de las características principales del modelo innovador era su propuesta de trabajar conjuntamente con los centros en lo que eran las líneas directrices del programa, y contemplar en mis interrogantes de partida la influencia que ejercía la puesta en práctica del PAT en el centro sobre el desarrollo general de la innovación. Creo que este hecho tuvo que ver con mi experiencia previa en el PAT, más cercana a la coordinación general y a la valoración global del proceso de cambio que al desarrollo concreto en cada centro. Sin duda, se refleja aquí también el sustrato de una formación académica plagada de concepciones técnicas, que salen a relucir de manera sutil cuando, a pesar de nuestra voluntad explícita de romper con determinados moldes con los que no estamos de acuerdo, implícitamente guardamos una tendencia a considerar el carácter normativo de la teoría frente a la práctica. No quiero con ello decir que no hubiera un posicionamiento firme y explícito a favor de modelos de trabajo colaborativo entre la Universidad, el Equipo Técnico de la Dirección General de Promoción Educativa y los centros, ni que la

idea de la colaboración y el intercambio mutuo fuera una simple declaración de intenciones; de hecho, los esfuerzos en el trabajo se concentraban en esta dirección. Pero creo que es justo reconocer, en el plano personal, cómo operan nuestros prejuicios, traicionando en no pocas ocasiones nuestra conciencia.

Otra cuestión que considero ligada a mi presencia anterior en el PAT tiene que ver con mi reiterada negativa a la posibilidad de realizar un estudio evaluativo. La investigación etnográfica tiene una amplia tradición en la realización de este tipo de estudios aplicados al campo de la innovación y el cambio en instituciones educativas, como señalan diversos autores (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; Goetz y LeCompte, 1988). Dado que mi interés inicial era profundizar en cómo se desarrollaba el programa en los centros, la evaluación aparecía como una opción válida para articular el diseño de la investigación. *“Desde la perspectiva interpretativa se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos (...). Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa”* (Sandín, 2003:179). Esta era, sin duda, una de mis pretensiones al plantearme llevar a cabo una investigación sobre el PAT. Sin embargo, he de reconocer que me empeñé en trazar una borrosa y difícil línea divisoria entre la evaluación y la investigación que quería desarrollar, aludiendo básicamente al deseo de comprender e interpretar los procesos, y no de juzgarlos. Asumí un papel más cercano al mediador cultural que al evaluador. Quería integrarme en un grupo social, en una cultura innovadora, y tenía auténtico pánico a que las personas que formaban esa cultura me vieran como alguien que estaba allí para juzgar sus actuaciones.

Por un lado, quería dejar claro ante el grupo la diferencia entre mi actuación en los años que se mantuvo el convenio con la Universidad para evaluar el PAT y el lugar que quería ocupar ahora, más cercano a la práctica cotidiana. Por otro, persistía una creencia implícita que consideraba la evaluación como un procedimiento que se centra más en la eficacia y los resultados que en los procesos; y esto a pesar de haber

llevado a cabo la evaluación de los primeros años del programa desde una perspectiva formativa, iluminativa y orientada al cambio. Pero, nuevamente, me tengo que referir al arraigo de presuposiciones inconscientes que nos conducen a tomar decisiones en un sentido u otro. Durante las negociaciones con los centros, me preocupaba siempre dejar claro que no tenía intenciones de evaluar lo que hacían, y que mi principal interés era comprender, desde la perspectiva de la práctica, cómo se concretaba el PAT en el centro y las aulas. Esta “cabezonería” me llevó a mantener una actitud “aséptica” o poco crítica con la realidad, actitud que, en no pocas ocasiones, chocaba frontalmente con la participación comprometida que había negociado. De hecho, la práctica me demandó, en diversas situaciones, que emitiera juicios sobre acontecimientos críticos y, aunque está claro que la investigación hubiera tomado un giro diferente si hubiera optado por llevar a cabo un estudio evaluativo, el trabajo cotidiano en el campo de estudio me demostró la imposibilidad real de deslindar la interpretación de la valoración.

Siguiendo con el propósito de desenmascarar algunas de las ideas previas que marcaron la configuración inicial de la investigación, voy a referirme ahora a un conjunto de cuestiones más relacionadas con el método elegido que con el objeto de estudio. En primer lugar, quiero volver a incidir en mi formación académica, mencionando ahora lo que respecta a la metodología. El predominio del enfoque cuantitativo y positivista durante la década de los ochenta, y el incipiente despertar en nuestro país de la investigación cualitativa a comienzos de la década de los noventa, me hicieron abrazar la idea de utilizar el método etnográfico como una “alternativa” válida para resolver algunos de los males de la investigación educativa, sobre todo en lo que se refiere a la obtención de un conocimiento útil para la práctica. Con una formación escasa y algo confusa acerca de lo que esto suponía en cuanto a su aplicación en contextos reales, me lancé -como otros muchos investigadores noveles en mi situación- a tratar de descubrir sobre el terreno qué aportaciones se podía hacer utilizando este tipo de investigación. Reconozco ahora

una visión “romántica” y un tanto *naïf* de las bondades del método, sin que por ello quiera renegar de lo que hoy considero una apuesta acertada. Pero quiero destacar el resultado de combinar mi falta de conocimiento sobre los aspectos teóricos y prácticos del método con mi anterior formación en diseños experimentales y cuasiexperimentales: una excesiva preocupación por los aspectos técnicos y procedimentales del proceso. Como señala Erickson, “*el significado primordial de los enfoques interpretativos sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento*” (1989:197). Aun siendo consciente de esto, ante el pánico al campo abierto, que también podríamos llamar miedo escénico, no podía evitar aferrarme a las recomendaciones de los manuales y al intento de control previo del proceso. Durante el verano, escribí en el diario: “*Acotando el período de estudio a un año escolar es necesario tener previsto un plan de acción y apuntar muy fino en la recogida de información*” (Diario de Investigación. Agosto, 94). Por otra parte, y aunque resulte paradójico, atendiendo al carácter abierto y flexible del diseño propio de este tipo de investigaciones, en el que “*hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas*” (Taylor y Bogdan, 1992:32), existía en mí una cierta confianza extrema en que, una vez cruzada la frontera entre la preparación y el desarrollo del trabajo de campo, manteniendo la actitud investigadora adecuada, todo vendría rodado.

Fluctuando alternativamente entre la ansiedad de definir y delimitar claramente las primeras herramientas y estrategias, por un lado, y la incertidumbre inherente al proceso, por otro, cargaba las tintas en la importancia que adquiere la figura del investigador en los estudios etnográficos. Todos los autores coinciden en calificar al investigador como el principal instrumento de la investigación, ya que “*utiliza su propia mente y sus emociones y sentimientos para aprender la cultura de la situación*” (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993:198). Woods, respecto a esta idea, añade: “*así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia,*

decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar” (1987:23). Esta declaración abría un camino inmenso e indefinido al aprendizaje, que, como el propio autor señala, *“se aprende a hacer a medida que se hace”* (Woods, 1987:23), pero que instalaba en mi cabeza, de forma omnipresente, la preocupación por el hecho de contar sólo con mis cinco sentidos para extraer toda la información que el estudio requería, sin que mediara la garantía de instrumentos elaborados para la ocasión:

“A medida que voy leyendo, me asaltan muchas dudas sobre el tema de la investigación (...). Influye la incertidumbre sobre los objetivos concretos que persigo al internarme en un centro para ver cómo se desarrolla el PAT, y la duda sobre mis capacidades para captar la esencia, captar la cultura y ofrecer las contrapartidas que puedan esperar de mí” (Diario de Investigación. Mayo, 94).

Me concentré en cuál debía ser mi actitud durante los encuentros con los participantes, y creo que esto provocó una excesiva atención a mis conductas que, además de generar tensión interior, en ocasiones, me llevó a desatender otras cuestiones relevantes.

He dejado para el final uno de los factores más determinantes en todo el proceso de esta investigación: el deseo de llevar a cabo un trabajo que fuera útil a la práctica, no sólo por el conocimiento que pudiera aportar a su término, sino por las contribuciones que pudiera hacer durante su desarrollo. En toda investigación cualitativa, las negociaciones iniciales con los porteros y participantes conllevan la explicitación de los beneficios que van a conseguir las personas implicadas; por tanto, durante los contactos iniciales que mantuve con el programa, traté de delimitar claramente qué podía ofrecer a los centros participantes, y de fijar límites a mi propia implicación para no verme desbordada durante el trabajo de campo. Concreté esta oferta en la posibilidad de asesorar puntualmente, tanto al centro como a la coordinación general, en función de las necesidades de la práctica.

Pero si estas eran las intenciones declaradas, la realidad era otra: el valor implícito que dominaba en muchas de mis actuaciones era el deseo de estar en contacto permanente con la práctica, y apoyar todas las acciones que se llevaban a cabo. Esta tendencia, reforzada por mi deseo de integrarme plenamente en el escenario que iba a estudiar, causó serios estragos en mi capacidad para poner límites a mi participación. La vida cotidiana del programa se me presentaba como una gran oportunidad para aprender y, a cambio, el impulso me llevaba a responder a las múltiples demandas que emanaban del trabajo diario, antes incluso de que éstas fueran planteadas. La pregunta que rondaba continuamente en mi interior era: “¿qué puedo aportar yo a esta situación?” (Diario de Investigación. Mayo, 94). Como ejemplo, valga la situación vivida durante las Jornadas Regionales que tuvieron lugar en junio, antes de iniciar el trabajo de campo. Asistí a ellas con la intención de contactar y exponer mi proyecto a tres de los coordinadores del PAT en Tenerife, y acabé participando en los debates como secretaria, y redactando, junto con la coordinadora provincial del programa, las conclusiones de tres días de trabajo intenso.

La persistencia de esta tendencia me llevó a encontrarme, en muchas ocasiones, con más calderos al fuego de los que podía atender, y a descuidar, en algunos casos, el objetivo principal por el que me encontraba inmersa en ese mundo: llevar a cabo una investigación sobre el PAT.

Hasta aquí he querido relatar lo que fueron mis primeros pasos en el desarrollo de la investigación y poner sobre la mesa algunas de las cuestiones que condicionaron los prolegómenos. Sin embargo, muchas de las cuestiones aquí reflejadas dieron un giro importante al entrar en contacto continuo con la realidad, y fue entonces cuando percibí plenamente las dimensiones del trabajo que acababa de comenzar.

II.2. LA ESTANCIA

*“El ojo que ves no es
ojo porque tu lo veas;
es ojo porque te ve”*

Antonio Machado

El trabajo de campo que Malinowsky instauró con la publicación de *Los Argonautas* se fundamenta, entre otros, en tres principios básicos que suponían una originalidad metodológica, como nos recuerdan Velasco y Díaz de Rada:

- “1) los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura son la mente y la emoción de otro ser humano*
- 2) una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador, y*
- 3) una cultura debe ser tomada como un todo, de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren” (1997:23).*

Estas tres características han marcado todo el proceso que se va a describir en las páginas siguientes, en las que se relatan dos años de trabajo de campo en los escenarios del PAT y, especialmente, en el colegio Los Castaños (1994-1996). Inicialmente, había previsto un curso escolar para desarrollar el trabajo de campo del estudio pero, al concluir ese trayecto, fui consciente de que ese período de tiempo me había servido para descubrir, disfrutar, conocer y empezar a enfocar la lente con la que mirar la realidad. Requería de un segundo año escolar para profundizar, intensificar el trabajo y también para lograr un cierto desapego final. Este segundo año trajo consigo algunas dosis de sufrimiento y cierta comprensión empática, pero sobre todo, la prolongación del trabajo de campo me permitió obtener una visión más completa de la compleja realidad.

II.2.1. Primer año: descubrimientos

“El investigador que proyecta estudios etnográficos en escenarios de educación se enfrenta a problemas únicos en los que asume el papel de observador formal en un marco institucional con el que probablemente ha estado en contacto continuo desde la edad de cinco años”

(Cohen y Manion, 1990:178-179)

De la misma forma que recuerdo nítidamente el primer día que se abrió para mí la puerta de la escuela del barrio cuando contaba con cuatro años de edad y entré temerosa en el patio aferrada a la mano de mi madre, así recuerdo el primer día que acudí al colegio Los Castaños de la mano del coordinador del PAT en el centro. Quedó grabada en mi mente una imagen fija de las primeras caras, los primeros espacios, las primeras palabras y, a veces, creo recordar hasta los olores que desprendía el aire en este escenario enclavado en el monte.

De manera similar a esa primera vez cuando niña, desde el momento en que atravesé el umbral y me introduje en la vida del colegio, el miedo se disipó, y encontré un lugar donde compartir experiencias de aprendizaje. Dos factores jugaron un papel fundamental en este sentimiento de alivio inicial: por un lado, el ambiente que se respiraba en el centro; por otro, el interés del coordinador del programa en que mi presencia tuviese una buena acogida y me integrara rápidamente en la vida del colegio.

Respecto al clima escolar del centro, la familiaridad es una de las características que lo definen, tal y como me señaló en una conversación reciente una de sus profesoras, haciendo alusión a un comentario realizado por una sustituta que llegaba nueva al colegio. Esto tiene que ver con el hecho de ser un centro pequeño, con poco profesorado (el año que empecé, sólo había una clase por cada

curso) y una comunicación fluida entre la plantilla; pero esta característica se ha ido gestando en Los Castaños desde sus comienzos, en el curso 1991-1992, como queda patente en las entrevistas realizadas al profesorado: *“Ese aspecto colaborativo de centro desde el principio ha sido fundamental, si se analizara lo que ha sido la realidad del colegio; porque ha sido en poco tiempo, y podían haber surgido un montón de discrepancias (...), pero el centro es todo uno”* (ENT7). Otra profesora comenta a este respecto algo similar cuando afirma:

“Gente así, con ganas de trabajar..., era casi todo el mundo joven, lo cual era un punto de arranque interesante, porque a la hora de comunicar, estás hablando el mismo lenguaje. Aunque todos vienen con experiencias un poco distintas de la escuela. Pero el tema humano, de entrada, se encajó muy bien. Lo que fue la relación personal entre todos, no se veían distancias, ni reservas” (ENT8).

En cuanto al interés del coordinador del programa, durante el primer año del trabajo de campo, un día le pregunté acerca de mi papel en el colegio y, entre otras cosas, él me contó su interés desde el principio en que alguien, desde fuera, hiciera un seguimiento del proceso con una panorámica de conjunto; cuando se planteó la posibilidad de hacer una investigación en algún centro del PAT, él no quiso dejar pasar la oportunidad y trató de conquistar esa posibilidad para Los Castaños. Así que cuando llegué el primer día al colegio, él ya había hablado de mí a la mayoría del profesorado y, durante esa primera mañana, además de mostrarme los espacios y presentarme a las personas que los habitaban, dedicó gran parte de su tiempo a contarme su visión general del PAT y los centros adscritos al programa y, sobre todo, trató de ponerme al día respecto a la plantilla del profesorado y a los proyectos en los que andaba embarcado el colegio, planteándome los cambios organizativos y metodológicos previstos. Por esta razón, supe desde el principio que esta persona se convertiría en un informante clave en mi estudio:

“Los informantes clave son personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación” (Rodríguez Gómez et al., 1996:127).

Pero no quiero adelantar acontecimientos. Antes de relatar el desarrollo de las relaciones durante el trabajo de campo quisiera tratar otras cuestiones previas. Además del temor inicial, ya comentado, ¿qué más cosas cargaba en mi maleta este primer día de escuela?

Primeras modificaciones a la planificación inicial

Una vez que tomé la decisión de realizar la investigación en Los Castaños, antes de comenzar el trabajo de campo propiamente dicho, tuve que realizar modificaciones en el plan previsto y en los interrogantes de partida. El cambio fundamental estaba relacionado con el hecho de que el colegio hubiera decidido ampliar durante este curso la experiencia a todo el centro, extendiéndose a todos los niveles de Primaria. Esto creaba la posibilidad de observar, simultáneamente, la continuidad del PAT en Segunda Etapa y la implantación, por primera vez en la historia del programa, en Primaria. Esto suponía duplicar los esfuerzos respecto a los interrogantes de partida, y analizar, al mismo tiempo, fases diferentes del proceso.

La previsión temporal que realicé al inicio del proyecto suponía un primer mes de vagabundeo en el centro para conocer a las personas y darme a conocer, identificar las dinámicas de trabajo y concretar el plan: seleccionar y negociar los escenarios donde realizar las observaciones y decidir a quién entrevistar.

En el mes de octubre comenzaría las observaciones en las aulas; ya que había decidido analizar las diferencias en el proceso de implantación por primera vez en Primaria, y la continuidad del trabajo iniciado dos años antes en Segunda Etapa, debía elegir un aula por cada ciclo de enseñanza. Cada trimestre observaría el desarrollo de un proyecto de trabajo en las tres aulas, recopilando el material utilizado por el profesorado y el alumnado; antes y después de las observaciones realizaría entrevistas al profesorado para completar la información obtenida. De esta forma, analizando trimestralmente los datos, podría percibir la evolución del PAT en las aulas.

En relación con el centro, había decidido acudir dos días semanales. En estos días, además de realizar las observaciones de aula, asistiría a la Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante, CCP); en estas reuniones se llevaba a cabo la coordinación de todo el trabajo pedagógico y organizativo del centro; en este año, Los Castaños había decidido experimentar, por primera vez, un modelo de organización colegiada con reparto de responsabilidades entre todo el profesorado del claustro.

Otro día semanal fijo quedaba reservado para las reuniones de Coordinación y Formación provincial, con periodicidad quincenal. En estas reuniones, como ya he explicado, pretendía hacer un seguimiento del conjunto del programa y los centros participantes, y analizar la influencia recíproca entre las directrices de la Administración y la práctica escolar.

Esta era la anticipación realizada sin haber tomado contacto cotidiano con el contexto. Sin embargo, *“cuando el etnógrafo ha pisado el campo y se encuentra orientándose en él suele ser interesante volver al proyecto y al diseño para terminar de perfilar la viabilidad de las aspiraciones iniciales de la investigación”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:104).

La planificación descrita, que sirvió de marco inicial al proyecto, quedó desdibujada durante el primer mes de estancia y vagabundeo por el centro. Si bien mantuve la asistencia regular a la CCP y a las reuniones quincenales de Coordinación

y Formación Provincial, por diferentes motivos que explicaré en los siguientes apartados, se multiplicó el número de reuniones en las que participar dentro del centro. Respecto a las observaciones de aula, una vez seleccionados los cursos en los que iba a centrar mi atención, con el horario escolar en la mano, me percaté de la imposibilidad de presenciar, simultáneamente, el desarrollo de tres Proyectos de Trabajo: carecía del don de la ubicuidad.

Vagabundeo

El inicio del trabajo de campo está marcado por la estrategia de vagabundeo, algo similar a lo que hacemos cuando llegamos a una ciudad nueva en la que vamos a recalar durante una estancia prolongada: si queremos conocer la ciudad, sus costumbres, los lugares de encuentro, las horas de mayor actividad, no podemos quedarnos encerrados en la habitación de un hotel; tenemos que vagar por sus calles y sus plazas, observar y escuchar. Con el vagabundeo se obtiene *“un conocimiento del contexto físico y social: familiarizarse con los participantes en los procesos educativos, conocer formas de agrupamiento, los lugares en que se trabajan o se reúnen o acceder a sus características demográficas”* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996:112-113).

Una pequeña habitación de tres metros cuadrados, conocida en Los Castaños como el cuarto de Aulas Taller y, posteriormente, como “el confesionario”, fue el espacio en el que tuve mi primera conversación con el coordinador del programa durante el trabajo de campo, donde tuvieron lugar las primeras presentaciones, y desde donde me lancé a conocer el resto del mundo en el que acababa de aterrizar. Este rincón se convirtió en mi refugio en esos primeros días llenos de incertidumbre e ilusión; constituía el punto de referencia y el puente desde el cual fui accediendo a otros espacios y personas del centro.

En el cuarto de Aulas Taller era donde se llevaban a cabo la mayoría de las reuniones organizativas del principio de curso, a excepción de las que convocaban a

todo el claustro. Desde la primera semana, Amadeo, el coordinador del programa, me pidió que les ayudara a elaborar un proyecto de formación en centros para presentarlo en la Consejería de Educación, y tuve la oportunidad de trabajar con profesorado del colegio en los objetivos y contenidos de este proyecto. Este trabajo, junto con la invitación a participar en las reuniones de la CCP, formada por cinco docentes del colegio, favoreció, por un lado, que obtuviera rápidamente un conocimiento de la estructura organizativa del centro y sus planteamientos pedagógicos y, por otro, me abrió las puertas a otros espacios comunes del colegio, a los que ya podía acceder sin sentirme como una convidada de piedra. Uno de estos lugares era la secretaría, que estaba situada frente a la sala de profesorado, mucho más amplia y con mesas y sillas para trabajar y celebrar las reuniones más numerosas; sin embargo, la secretaría era el punto de encuentro habitual para el profesorado, un pequeño espacio bullicioso y lleno de actividad, donde se podía encontrar al conserje leyendo y comentando las noticias del periódico, alguien tratando de hablar por teléfono, dos más ordenando papeles y archivos, y una última persona contando algún chiste o alguna novedad: pura efervescencia social.

El vagabundeo no sólo nos ayuda a conocer el espacio físico y social, sino que también nos permite darnos a conocer a los demás. Si bien en la primera semana había contactado y trabajado con un grupo reducido de profesores y profesoras más comprometidos con la organización del centro, dejarme caer por la secretaría o compartir el café de la mañana en el comedor me permitía no sólo conocer al resto del profesorado, sino también darme a conocer. Hammersley y Atkinson señalan que *“la gente se preocupa más por el tipo de persona que el investigador parece ser que con la investigación en sí misma”* (1994:93). Por esta razón, y siguiendo recomendaciones de diferentes autores (Santos Guerra, 1990; Taylor y Bogdan, 1992; Hammersley y Atkinson, 1994), opté por establecer formas “normales” de interacción social, evitando interrumpir o interferir en la dinámica cotidiana, tratando de establecer lo que podía tener en común con las personas, manteniendo

intercambios casuales de información, ofreciendo mi ayuda para pequeñas actividades, prestando atención a los comentarios más personales o participando en las conversaciones informales. En estas interacciones intentaba *“lograr un conocimiento empático del estado mental del actor en orden a reconstruir el fenómeno social”* (Enrique Alonso, 1998:58). Como señala este mismo autor:

“Se investiga aquí el clima de relaciones cotidianas a partir de la dinámica interpersonal de acciones y comunicaciones que crean y recrean la realidad social, más como un conjunto de patrones intersubjetivos; esto es, como un sistema de métodos y rituales difusos que utilizan los miembros de la comunidad para construir permanentemente su mundo social diario, desde su lugar de interacción en la organización, que como un simple conjunto de respuestas u opiniones que surgen de posiciones estáticas derivadas de la estructura formal de la misma” (Enrique Alonso, 1998:50).

Para lograr esta comprensión de la realidad cotidiana, al comienzo de la investigación es imprescindible *“alimentar la capacidad de extrañamiento”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:95), lo que también se ha llamado *“actuar como ingenuo”* (Taylor y Bogdan, 1992:66) o *“hacer visible lo cotidiano”* (Santos Guerra, 1990); con estas imágenes se quiere subrayar la necesidad de suspender las propias ideas y presuposiciones acerca de la realidad escolar, tan familiar para la mayoría de los investigadores, y preguntarse continuamente sobre el por qué de lo que, a simple vista, parece obvio; constituye *“una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que las vidas de las gentes, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:95). He de confesar que, a pesar de ser consciente de esta necesidad, y tratar de ponerla en práctica durante el inicio de trabajo de campo, mis interpretaciones iniciales acerca del mundo social de Los Castaños estuvieron filtradas, no tanto por mis presuposiciones inconscientes, como por el prisma del principal interlocutor con el que estaba accediendo a ese mundo: el coordinador de Aulas Taller. Si bien era capaz, en muchas situaciones, de cuestionar

el significado de los acontecimientos o las situaciones cotidianas de la escuela, el diálogo continuo mantenido con esta figura relevante en la investigación modulaba mi percepción e interpretación de las personas y los hechos en numerosas ocasiones. Aún así, creo que supe desempeñar con bastante acierto el papel de *“incompetente aceptable (...) formulando preguntas sobre lo que todo el mundo sabe”* (Taylor y Bogdan, 1992:66), entre otras cosas porque mi contacto con las escuelas había sido, en los años de formación, más teórico que práctico, y sólo recordaba la vida cotidiana de los centros escolares de mi convivencia en ellos como alumna. Así que me dediqué a *“mirar, escuchar, preguntar, formular hipótesis y cometer errores [para] adquirir un conocimiento sobre la estructura social del lugar”* (Hammersley y Atkinson, 1994:105). Sin embargo, el hecho de mantener un contacto más asiduo con un grupo determinado de personas dentro de la organización me llevó a obtener con frecuencia un tipo de respuestas dentro de la diversidad social inherente a la escuela.

Woods (1998), siguiendo una idea expuesta por Margaret Mead, cuenta que el investigador, durante el trabajo de campo, está sometido a la tensión entre el ego y el superego. El ego representa, en primer lugar, la emoción, la curiosidad y la motivación; en segundo lugar, es el que crea oportunidades para la interacción y, en tercer lugar, el ego es quien crea ideas, conceptualiza e identifica pautas. El superego es quien controla y disciplina al ego, y sitúa sus descubrimientos en el lugar correcto; aunque el ego y el superego están en interacción constante, el primero *“disfruta de mayor licencia en la primera parte de la investigación, la del descubrimiento y localización de escenarios”* (Woods, 1998:83). Creo que mi tendencia natural es más acorde con las características del ego y, dado que éste cobra importancia en los primeros momentos de la investigación, esto favoreció la empatía con el grupo social en el que quería integrarme. Pero jugó en contra de una de las recomendaciones más comunes para los investigadores novatos: no pasar, inicialmente, demasiado tiempo en el campo (Taylor y Bogdan, 1992); esta recomendación se fundamenta en el hecho de que, mientras estamos *“vagabundeando”* en el escenario, no es

conveniente utilizar el principal instrumento de registro de la información: el diario de campo; es necesario retener en la memoria imágenes, palabras y conversaciones que nos ayuden luego a reconstruir las vivencias cotidianas. Cada hora transcurrida en el escenario se duplica en la transcripción de la información, y no siempre disponemos del tiempo necesario para realizar este trabajo inmediatamente después de salir del escenario, lo que dificulta la recuperación de las ideas.

A pesar de ser consciente de esta dificultad, cada vez que entraba en Los Castaños, quedaba atrapada durante todo el día en las reuniones y el trabajo cotidiano en el centro, compartía café y conversaciones cada vez con un número mayor de personas, y me impregnaba de la vida social que estaba descubriendo. La lejanía del lugar tampoco favorecía períodos de estancia breves. Trataba de refugiarme en el cuarto de Aulas Taller, durante los momentos de descanso, para anotar en mi recién estrenada libreta los acontecimientos transcurridos en el día, con la idea de ampliarlos luego al llegar a casa. Pero simultanear mis labores docentes en la Universidad con la escritura del diario supuso siempre una batalla librada con armas desiguales, porque al llegar la noche era siempre el sueño el que vencía. La inexperiencia y el exceso de tiempo pasado en el colegio durante el primer mes dieron como resultado anotaciones vagas e imprecisas en el diario:

“12:00 Descanso. Desayuno con todos

12:45 Vuelta a la reunión de coordinación pedagógica. Decisiones tomadas respecto a las horas de coordinación y reparto de responsabilidades. Especialidad de música y tutorías de Primaria y Segunda Etapa” (Diario de Campo. CCP. Septiembre, 94).

En este fragmento del diario de campo se puede percibir la rapidez con la que tomaba las notas durante mi estancia en el colegio con la intención de ampliarlas posteriormente, y la falta de detalles que doten de significado a los acontecimientos: ¿quiénes son “*todos*” en el desayuno?, ¿de qué hablaba el profesorado durante el

descanso?; en la reunión, ¿cuáles fueron las decisiones tomadas respecto a la coordinación y el reparto de responsabilidades?, ¿cómo fueron tomadas esas decisiones?, etc. “Una buena regla establece que si no está escrito no sucedió nunca” (Taylor y Bogdan, 1992:75). Muchas de las situaciones que presencié tuve que pasarlas por alto durante los análisis por esta falta de definición en la recogida textual. No obstante, los días en que pude transcribir las notas tomadas apresuradamente, éstas dan cuenta de la actividad y el ambiente general del centro durante el primer mes. Además, las reuniones de coordinación pedagógica, en las que se tomaron las decisiones más importantes para el arranque del curso escolar, sí fueron pasadas a limpio con detalle. Durante este tiempo, también dediqué algunas tardes a la construcción de mapas sociales, identificando personas y grupos con la finalidad de poder seleccionar con criterios claros las aulas a observar.

Respecto a la Coordinación Provincial, dado que constituía un escenario único, no resultó necesario establecer este período inicial de vagabundeo; por un lado, ya había entrado en contacto con las personas asistentes a estas reuniones durante la fase previa a la entrada al campo, en el momento de llevar a cabo las negociaciones y, por otro, la periodicidad quincenal de las reuniones hacía inviable la utilización de esta estrategia. A petición de la coordinadora provincial, mantuve con ella algunas reuniones previas a las de coordinación con el fin de intercambiar opiniones respecto a la dinámica a seguir durante el curso, y para ponerme un poco al día de cómo estaba el programa a nivel regional.

Durante este primer mes, mis esfuerzos iniciales estuvieron repartidos entre lograr una aceptación por parte del grupo de profesores y profesoras del colegio, y conocer a los informantes y escenarios en los que iba a centrar mi atención en los meses siguientes. El primer objetivo fue conseguido tanto a nivel formal, mediante la aprobación en claustro del proyecto de investigación presentado (Anexo 1), como informal, cuyo mejor aval era la libertad con la que me movía por los espacios comunes del centro, mi participación incuestionable en reuniones formales e

informales, y la naturalidad con la que el profesorado se mostraba ante mi presencia.

El segundo objetivo posibilitó el paso siguiente: una nueva ronda de negociaciones con aquellas personas con las que iba a colaborar en su trabajo diario en las aulas. *“La negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura”* (Woods, 1987:39).

Estrategias para la recogida de información. Selección y negociación de escenarios e informantes

La utilización del término estrategias, frente a otros posibles (instrumentos, técnicas, recursos), quiere destacar la idea de que la recogida de información es *“un proceso interactivo y social, que se encuentra, por ello, en una especie de continuo con los modos normales en los que la gente se conduce para conocer e interpretar su propia realidad”* (Angulo, 1990b:86).

Las principales estrategias que había decidido utilizar para recoger información eran la observación no sistemática, la entrevista en profundidad y el análisis documental⁴, *“las tres estrategias por excelencia de este tipo de investigación”* (Axpe, 2003:503). Se caracterizan por ser *“cálidas”*, ya que buscan el contacto directo y cercano con las personas y la realidad investigada; *“constructivas”*, porque son sensibles a la realidad estudiada, adaptándose a sus circunstancias y características; y *“analógicas”*, dado que manejan información referida a los significados subjetivos e indiosincráticos de las personas investigadas (Angulo, 1990b).

Ya había realizado un trabajo de documentación previo a la entrada al campo, y consideré que el propio proceso de investigación me iba a ir aportando

⁴ El diario de campo, dada su importancia para el registro etnográfico de datos, lo trataré detenidamente en el siguiente apartado de este capítulo.

documentos o me iba a indicar cuáles era necesario recoger. Así que centré mi atención en la observación y la entrevista. *“Observación y entrevista son dos modos básicos de obtener información, o más bien, de producirla”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:32). En opinión de estos autores, *“cada uno de estos modos muestra el aparente predominio de los dos intervinientes en la interacción: el investigador, por un lado, y los sujetos de estudio, por otro”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:32): la observación proporciona descripciones realizadas en el discurso propio del investigador, mientras que la entrevista, basada en el diálogo, proporciona el discurso de los sujetos de estudio. Ambas técnicas se consideran complementarias, no sólo al tener en cuenta el control y la significatividad de la información, sino también por el tipo de datos que producen.

En mi caso, la observación era la estrategia a partir de la cual se configuraba el resto de la información. Mi intención era hacer un seguimiento de cómo se llevaba a cabo la innovación en el centro y las aulas y, por tanto, la constatación directa de la realidad era fundamental, incluso a la hora de elegir los escenarios: la elección de las aulas, por ejemplo, la iba a llevar a cabo teniendo en cuenta las experiencias que pudiera aportar cada grupo al conocimiento y comprensión del desarrollo del programa en la práctica, y no en función de lo que me pudiera contar el profesorado responsable de cada una de ellas. Las entrevistas al profesorado y al alumnado servirían para completar y contrastar esa información básica obtenida por medio de la experiencia directa, y obtener información adicional sobre las percepciones, opiniones y sentimientos de los participantes en la innovación.

Aunque inicialmente había previsto llevar a cabo entrevistas al profesorado al inicio y al término de cada trimestre, es decir, antes y después de las observaciones de aula, tal y como consta en el diario de investigación, *“una vez en ‘el lugar de los hechos’, hemos decidido aplazar la realización de entrevistas formales”* (Diario de Investigación. Noviembre, 94). Las razones expresadas en el diario para este aplazamiento eran tres: en primer lugar, mi participación en un mayor número de reuniones de las que había previsto inicialmente, lo que me permitía estar al día de

las decisiones tomadas respecto a la puesta en práctica del PAT y de los cambios que se iban operando en su desarrollo; en segundo lugar, mi permanencia prolongada en el centro me ofrecía múltiples oportunidades de hablar y, sobre todo, de escuchar al profesorado en conversaciones informales en las que manifestaba implícita o explícitamente sus puntos de vista sobre diferentes aspectos de la vida del centro, del programa y del trabajo en las aulas; por último, la multiplicación de aulas y reuniones a las que asistir dificultaba la búsqueda de tiempo disponible para la realización de entrevistas que, unido a la misma falta de tiempo por parte del profesorado, hacían casi inviable la planificación inicial.

Por tanto, pospuse la realización de entrevistas y me concentré en la selección de escenarios e informantes, poniendo en marcha las negociaciones para el acceso. Díaz de Rada (1996) señala que *“al hacer etnografía buscamos obsesivamente la proliferación de las fuentes con la intención de conformar los perfiles de nuestro objeto en su mayor diversidad”* (Díaz de Rada, 1996:56). Según este autor, para lograrlo, no sólo diversificamos los procedimientos, sino que buscamos también diversificar los contextos sociales en los que se genera la información. Con esta intención me propuse observar la mayor variedad posible de escenarios que me permitieran rozar *“la pretensión de aprehender la totalidad”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:35). Sin embargo, con demasiada frecuencia, olvidamos lo que Enrique Alonso nos recuerda con maestría:

“Gran parte de las distorsiones de nuestras miradas sobre la realidad social surgen de nuestra incapacidad para reconocer que la mirada es singular, concreta y creadora y, por eso, nos empeñamos en utilizar reglas y rutinas prefabricadas (...) antes que aceptar que toda mirada sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto” (1998:17).

Voy a referirme, en primer lugar, a la selección de aulas. Como ya he señalado, la extensión del PAT a Primaria hacía relevante el seguimiento de estos cursos, y la comparación con el desarrollo en Segunda Etapa, donde ya llevaba unos años implantado el programa. La decisión adoptada fue la de observar un aula por ciclo de enseñanza, dado que consideramos el ciclo la unidad organizativa básica. He de advertir que, al referirme a los ciclos, lo hago en función de la división organizativa interna del colegio, que para Primaria no correspondía a los ciclos oficiales, entre otras cosas por estar poniéndose en marcha, curso a curso, la LOGSE. Por tanto, la organización interna del centro quedaba conformada por un primer ciclo en el que se reunían educación Infantil y primer ciclo de Primaria, un segundo ciclo en el que se incluía tercero, cuarto y quinto de Primaria y, por último, la Segunda Etapa de la antigua EGB. Esta división interna indicaba que debía elegir tres cursos diferentes.

Desde el comienzo, decidí eliminar las aulas de Infantil por la inestabilidad del profesorado encargado de estos cursos. El siguiente criterio utilizado fue la disposición del profesorado a colaborar en la investigación, dado que había optado por llevar a cabo observación participante e integrarme, en la medida de lo posible, en el trabajo en el aula. En el primer ciclo podía optar por primero o segundo, y elegí este último curso, por dos motivos fundamentales: en primer lugar, el profesor de segundo ya me había pedido que participara en su aula en el desarrollo de unas actividades que hacía por las tardes con las madres y el alumnado; en segundo lugar, el profesor de primero era la primera vez que se enfrentaba a este nivel, y se sentía abrumado por las características curriculares del mismo, en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la lecto-escritura y el inicio de las matemáticas.

En segundo ciclo podía elegir entre tres cursos diferentes pero, realmente, tenía pocas opciones, ya que tercero y cuarto estaban bajo la responsabilidad de dos profesoras que se mostraban algo reticentes al desarrollo de la innovación; quinto curso resultaba atractivo por varios motivos: por un lado, resultaba ser el más

alejado en edad del curso seleccionado en el primer ciclo; por otro, el profesor encargado de este aula había manifestado abiertamente su predisposición al cambio, y estaba entusiasmado con la idea de trabajar en el programa; además, este profesor era veterano no sólo en la enseñanza, sino también en la zona, lo cual me podía acercar a información relevante del entorno y las familias.

En Segunda Etapa tenía que seleccionar no sólo el curso, sino también el profesorado a observar, dado que el currículo está organizado en asignaturas impartidas por diferentes docentes. Inicialmente, había pensado que sería conveniente escoger octavo, ya que era el último curso del ciclo (lo que me permitía mantener el mismo criterio que en los ciclos anteriores), y el alumnado había iniciado la etapa con el PAT, por lo que ya tenía experiencia en el trabajo con la metodología de proyectos. Sin embargo, por incompatibilidades horarias con mi docencia en la Facultad, no podía asistir a las horas de taller (imprescindible para hacer un seguimiento del desarrollo del PAT en las aulas), y decidí seleccionar séptimo, ya que no me parecía adecuado observar sexto curso por la proximidad con la selección realizada en ciclo medio, y porque para el alumnado, éste iba a ser también su primer año de trabajo en la metodología del PAT. Respecto al profesorado, la elección siguió el criterio ya mencionado de disponibilidad para colaborar: la profesora que impartía en este curso matemáticas y naturales me había manifestado explícitamente, desde mi llegada al centro, el deseo de trabajar conjuntamente en temas relativos a su docencia; llevar a cabo las observaciones en su aula nos permitía compartir experiencias y desarrollar una colaboración más profunda respecto a las estrategias metodológicas; además, las asignaturas a su cargo representaban un buen ejemplo de dos materias diferentes en lo que a los Proyectos de Trabajo se refiere.

La observación del trabajo del profesorado y el alumnado en el taller era también fundamental para conocer el desarrollo del programa en la práctica. Si bien en Primaria esto no suponía selecciones adicionales, puesto que las horas de taller

eran impartidas por los propios tutores, en Segunda Etapa se consideraba otra materia más asignada a profesorado diferente. En este sentido, la elección de séptimo resultaba también satisfactoria, ya que la persona encargada del taller en este curso era el coordinador del PAT, del que ya he manifestado su interés explícito en que estuviera presente en todos los rincones del centro para llevar a cabo un seguimiento del trabajo.

Por tanto, quedaron seleccionados para las observaciones regulares durante cada trimestre segundo, quinto y séptimo curso. En el diario de investigación escribí: *“es necesario que el profesorado de las aulas fijas permita mi participación plena en la clase. Esto supone no sólo que aprueban mi presencia, sino también que son personas comprometidas con la innovación a observar, pero... ¿qué pasa en las otras aulas?”* (Diario de Investigación. Noviembre, 94). Si bien resultaba inevitable la elección de aulas siguiendo los criterios especificados, me aterraba la idea de parcializar la información recogida observando únicamente los espacios en los que el interés y la motivación del profesorado por la innovación suponían ya un grado de adecuación del trabajo en el aula a los parámetros del PAT; me resultaba imprescindible atisbar, aunque sólo fuera de lejos, qué sucedía en las zonas oscuras, qué razones había para la resistencia, cuáles eran los temores, qué dinámicas de trabajo se generaban en las aulas, etc. Por otra parte, dudaba si las aulas seleccionadas podían ser excepcionales en el conjunto del centro, con lo cual iba a reflejar un espejismo más que una realidad. *“No se puede elegir a los informantes de la misma manera que se eligen a los amigos”* (Hammersley y Atkinson, 1994:100). Esta recomendación me asaltaba por sorpresa mientras planificaba las observaciones. Por esta razón, decidí escoger lo que llamamos aulas de contraste; es decir, aulas que, de manera esporádica, iba a poder observar sin la misma participación que en las aulas fijas, y que, por tanto, la negociación con el profesorado no implicaba un alto grado de colaboración. Consideramos que lo ideal era que fuesen aulas del mismo curso seleccionado para observar de manera periódica, pero esto era imposible en Los Castaños, donde sólo

hay un grupo por curso; por ello decidimos escoger el nivel inmediatamente inferior, con lo que primero, cuarto y sexto quedaron seleccionados como cursos de contraste.

Primer Ciclo	Educación Infantil	Primero	Segundo
Segundo Ciclo	Tercero	Cuarto	Quinto
Segunda Etapa	Sexto	Séptimo	Octavo

Aulas fijas	Aulas de contraste
----------------	-----------------------

Tabla 1. Selección de aulas fijas y aulas de contraste para la observación

Después de consultar con el Dr. Marrero y el coordinador del programa en el centro la elección de aulas y obtener su beneplácito, debía entablar las negociaciones con cada una de las personas afectadas por la elección, informando previamente a la CCP del plan de trabajo previsto.

Era consciente de que, para el profesorado de las aulas fijas, mi presencia en las clases suponía un mayor grado de implicación por parte de ambos. Como señala Woods, *“me encontré entonces a mí mismo en una suerte de zona doblemente iluminada entre el primer frente público y las posteriores realidades naturales, más profundas”* (1987:38). Decidí llevar a cabo, nuevamente, un acercamiento informal y las respuestas obtenidas fueron satisfactorias, sin que ninguna persona manifestara reservas respecto a mi participación en clase. Después de las negociaciones, escribí en el diario: *“me quedé pensando en el trabajo que les estoy pidiendo a los profesores y profesoras del colegio y que no*

siempre soy consciente del esfuerzo que para ellos supone. Sin embargo, no encuentro rechazo, sino aceptación y buena voluntad” (Diario de Investigación. Noviembre, 94). Creo que el ambiente innovador que se respiraba en el centro ayudaba a la apertura del profesorado a nuevas vías de trabajo y colaboración, y la mayoría consideraba mi presencia como parte integrante del propio proceso de cambio en el que estaban inmersos. Mi planteamiento general, como ya he señalado, era llevar a cabo observación participante: *“En etnografía la participación es fundamentalmente una intención asociada a la situación de estar presente en el campo (...). La participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:102-103). Mi intención al entrar en las aulas no era cambiar la metodología y las experiencias de aprendizaje que allí se producían, sino observar la manera en la que se llevaban a cabo en la práctica los Proyectos de Trabajo, por lo que mi participación activa era propuesta siempre desde el respeto a las dinámicas propias de cada grupo, apoyando, cuando esto fuera posible, el trabajo del profesorado:

“Se trata de ver cómo trabaja el profesorado y el alumnado en la clase, ver qué relación mantiene ese trabajo con el PAT y qué cambios se van produciendo a lo largo del trimestre y el curso. Mi intención no es juzgar o evaluar ese trabajo, sino observar lo que pasa y ayudar en lo que pueda a su desarrollo, tanto dentro del aula como fuera. Lo ideal sería que mi presencia no perturbara la dinámica habitual de las clases, pero dado que esto es imposible, intento que mi presencia se convierta en algo familiar que no distorsione el trabajo” (Diario de Investigación. Noviembre, 94).

La acogida de mi presencia en las aulas fue positiva por parte del profesorado, aunque las respuestas de cada persona presentaron matices diferentes en lo que se refiere al papel que me otorgaban dentro de la clase. La persona con la que me resultó más difícil contactar fue Sebastián, el tutor de quinto curso, porque

no coincidía con él en casi ninguna reunión; pude conversar con él un día al finalizar las clases, y plantearle mis intenciones, a las que accedió encantado. Sin permitirme más explicaciones, comenzó a contarme cuestiones relativas a las características del grupo y a sus planteamientos docentes, concluyendo que, si quería, para ir aprendiendo, podía hacerme cargo de parte de los temas e impartirlos al alumnado. Aunque traté de aclarar mis objetivos en la observación, me di cuenta de que este profesor, por su experiencia, me consideraba más como alumna en prácticas que como investigadora, pero he de decir que no me molestaba este rol de aprendiz, y consideré que el tiempo y la confianza permitirían aclarar mejor la situación.

Benito, el profesor de segundo, ya conocía el planteamiento de las observaciones, porque formaba parte de la CCP, en la que yo había informado sobre mi planificación; así que la conversación con él fue más breve, y manifestó su interés por mi presencia en el aula como forma de corregir ciertos vicios que pensaba que tenía dando clases, sobre todo en su trato con el alumnado. Este papel evaluador no me resultó tan agradable como el anterior, pero quise verlo más como una oportunidad para la reflexión del profesor sobre su docencia, y para el intercambio de puntos de vista, que como una evaluación de sus actuaciones.

Gloria, la profesora de Segunda Etapa, como ya señalé anteriormente, había manifestado desde el comienzo del curso el deseo de que participara en su clase. Fue con ella con la única que mantuve una conversación prolongada sobre el tema de las observaciones. Durante toda una tarde, fuera del colegio, le expliqué la planificación que había hecho, mis dudas y mis pretensiones. Sus comentarios sobre las elecciones realizadas y la periodicidad de las observaciones me fueron de gran ayuda para las decisiones finales y, además, manifestó sus temores y la inseguridad que le producía esta nueva situación, sin que esto supusiera una negativa. Tuvimos tiempo de hablar detenidamente, no sólo de nuestras ideas, sino también de los sentimientos que nos invadían. Quise compartir con ella estas emociones y ofrecer mi apoyo a su trabajo, señalando las posibles ventajas de esta colaboración. Digamos que, con ella fue con

quien más claras quedaron mis intenciones, y establecimos el compromiso de compartir la experiencia docente dentro y fuera del aula.

“El etnógrafo ha de esforzarse para que su presencia sea de algún modo una presencia social, pero por otra parte ha de saber admitir e interpretar los roles que le son asignados por los agentes sociales (...). Cualquier posición puede dar lugar a una buena etnografía siempre y cuando el investigador comprenda el sentido social de su presencia en el campo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:103).

Me habían asignado, alternativamente, el papel de compañera, evaluadora y aprendiz. Había conseguido traspasar las puertas de las aulas, y consideraba que el sentido social de mi presencia en las clases era no sólo ser testigo de lo que allí sucedía, sino comprender por qué sucedía de esta manera, y cómo lo vivía el alumnado y el profesorado. Esperaba que la interacción cotidiana, y el apoyo y respeto al trabajo desarrollado por el profesorado, generara la confianza que me permitiera acceder no sólo al espacio físico sino también al interior más complejo.

Las negociaciones con el profesorado de las aulas de contraste fueron hechas con posterioridad, y se limitaron a breves conversaciones informales en las que pedía permiso para poder compartir esporádicamente sesiones de clase, para obtener información general de cómo marchaba el proyecto en las aulas. La respuesta fue positiva en todos los casos, si bien la profesora seleccionada para sexto mostró reticencias a mi presencia en este curso, porque *“es un grupo que se distrae con el vuelo de una mosca”* (Diario de Investigación. Noviembre, 94). Acordamos que haría las observaciones en octavo, cambiando el criterio adoptado inicialmente.

Para finalizar con las observaciones de aula, mencionaré dos cuestiones relativas a qué observar y cuándo. Respecto a la primera, es sabido que la observación no sistemática se caracteriza por no tener predeterminados de antemano los aspectos a observar:

“Los observadores participantes precisan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos. Estas últimas decisiones dependen de varios factores: el tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la informa, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como la relación entre todos ellos” (Goetz y LeCompte, 1988:128).

Sin embargo, como señalan estas mismas autoras, los etnógrafos comparten marcos observacionales que les proporcionan focos de observación y registro. La imposibilidad de apuntarlo todo, junto a mi inexperiencia, me llevaron a considerar la necesidad de contar con un guión abierto para garantizar la recogida de información significativa de la vida en las aulas. *“Es imposible observar sin categorías previas, sean estas explícitas o implícitas. El etnógrafo suele considerar que la finura de sus observaciones depende de su capacidad para comprender, en el diálogo con sus informantes, las categorías que dirigen su observación”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:113). Durante los primeros años de experimentación, el equipo de coordinadores y asesores del PAT habían elaborado un guión para la observación de aulas en el programa (Anexo 2), y opté por hacer uso de esta herramienta para contemplar de manera más accesible los acontecimientos. Utilizaba este guión antes de llevar a cabo las observaciones como recordatorio de áreas de interés, y también hacía uso de él al completar varias sesiones de registro con el fin de poder analizar e interpretar la información que iba recogiendo, y focalizar la mirada en posteriores observaciones. Pero durante mi estancia en el aula anotaba los acontecimientos en forma de relato narrativo, *“registrando la ocurrencia natural de acciones, acontecimientos, conductas, etc., sin filtrar lo que ocurre de forma sistemática, es decir, recogiendo los acontecimientos tal y como están sucediendo”* (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996:161).

Respecto a cuándo realizar las observaciones, había decidido que la unidad temporal para valorar los cambios en el PAT era el trimestre, pero ¿con qué

periodicidad iba a observar cada grupo? En la planificación inicial había contemplado la necesidad de observar cada grupo durante varias sesiones, al comienzo y final del trimestre, para poder percibir las variaciones experimentadas con la nueva metodología. Pero la participación en las reuniones de coordinación me indicó que lo conveniente era hacer el seguimiento de un proyecto de trabajo en cada clase, ya que los proyectos eran las unidades temáticas que daban sentido a la experimentación en las aulas. No obstante, durante el primer trimestre cambiamos este criterio por diversos motivos: en primer lugar, el retraso en la selección de escenarios y en las negociaciones con el profesorado hacía inviable esta propuesta, por falta de tiempo real; en segundo lugar, debido a que el PAT estaba iniciando su andadura en el conjunto del centro, este primer trimestre resultaba ser más una preparación para el trabajo, una primera toma de contacto con la metodología, los talleres y su relación con las áreas; además, consideramos que el primer encuentro con el profesorado y el alumnado podía servir para tener una idea general de las características de cada grupo y de las particularidades de la interacción social en cada clase. Por estas razones, optamos por observar un día a la semana cada clase para ir conociendo la dinámica de trabajo. Respecto a las aulas de contraste, la decisión fue asistir una vez al mes.

Hasta aquí he relatado lo que fue la selección de aulas para la observación del desarrollo del programa en la práctica, pero los escenarios a observar no se limitaban a estos espacios. Como ya he señalado al inicio de este apartado, había seleccionado las reuniones de la CCP del centro, y pasé a formar parte integrante de sus componentes. La asistencia regular a estas reuniones me permitía estar al día respecto a todas las decisiones organizativas y pedagógicas que se llevaban a cabo en el centro. Mi intención inicial era limitar mi participación a estas reuniones, pero dentro de la CCP, cuando se estaban organizando los grupos por ciclos para las reuniones del proyecto de formación (incluyendo en cada grupo a los tutores de los ciclos, y distribuyendo a los especialistas entre los tres grupos), la comisión propuso

que me incluyera en el grupo de ciclo medio, ya que el coordinador de este ciclo se encontraba solo ante un profesorado poco motivado, y solicitaban mi apoyo en estas reuniones. Dado mi compromiso inicial de colaboración con el centro, no me sentía con fuerza moral para la negativa. Por otra parte, estas reuniones sólo suponían una hora semanal de trabajo adicional, y el día asignado coincidía con uno de los días que iba asistir al colegio para observar aulas, así que quedé incorporada en el ciclo medio para las reuniones del proyecto de formación. Esto suponía, además, asumir un nuevo papel: impulsora del PAT en este ciclo. Tomé conciencia de que *“participar exige siempre algún grado de subordinación a las expectativas y elecciones de los agentes de la sociedad convertida en objeto, pues implica una interacción significativa con ellos”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:102).

Una vez comenzadas las observaciones en las aulas, me percaté de la necesidad de asistir a las reuniones de coordinación de cada ciclo. La razón era bien sencilla: para favorecer la puesta en marcha del PAT en todos los grupos, se decidió llevar a cabo Proyectos de Trabajo con temas comunes en cada ciclo (incluso el primer proyecto de trabajo reunió a todo el centro en torno a un mismo tema: la alimentación). Si quería registrar la planificación del trabajo de aula, y hacer un seguimiento de muchas de las decisiones que se tomaban respecto a este trabajo, era fundamental mi asistencia a estas reuniones. El problema era que los ciclos se reunían por separado al mismo tiempo, y yo estaba realizando observaciones simultáneas en cursos que pertenecían a diferentes ciclos; durante el primer trimestre, opté por alternar la asistencia a los grupos en función de la orden del día; después del primer trimestre, ya no tendría que rotar, puesto que iba a observar un proyecto de trabajo completo en cada curso, lo que me permitiría asistir a las reuniones de ciclo relativas al proyecto que estuviera observando.

Por último, repasando los escenarios seleccionados para la participación, caí en la cuenta de que, en ningún caso tenía oportunidad de observar al grupo de docentes al completo. Todas las situaciones elegidas representaban subgrupos en

función de diferentes criterios organizativos del centro. Me parecía importante tener constancia de cómo era la interacción cuando se reunía el claustro o se llevaba a cabo una asamblea general para aprobar temas discutidos en las reuniones de los pequeños grupos. Esto, además, me podía ayudar para establecer las relaciones entre los ciclos, la CCP y el conjunto del centro. Por otra parte, *“es también importante no concentrarse exclusivamente en un individuo o en un pequeño número de individuos. No hay que dar por sentado que todos los informantes comparten la misma perspectiva”* (Taylor y Bogdan, 1992:62). Mi estrecha colaboración con un grupo reducido de docentes, más comprometidos con el proceso innovador, podía darme una visión parcial de la marcha global del programa, corriendo además el doble peligro señalado por Hammersley y Atkinson (1994): identificarme con las perspectivas de algunos participantes y, lo que suponía un mayor riesgo aún para la recogida de datos, ser identificada con determinados grupos o individuos, limitando así mis relaciones con los demás. Estas reflexiones me llevaron a tomar la decisión de asistir, previa petición de permiso al centro, a las reuniones de claustro y a las asambleas generales que se llevaban a cabo con la participación de toda la plantilla del colegio.

En mi proyecto inicial había contemplado también la observación de las relaciones del centro con el entorno, lo que suponía mi presencia en las reuniones con padres y madres. Si bien participé en la primera reunión informativa que se llevó a cabo al inicio del curso, la multiplicación de los espacios a abarcar dentro del centro, y la falta de regularidad de las reuniones con las familias hicieron que esta dimensión quedara aparcada durante la mayor parte del trabajo de campo.

CLAUSTRO/REUNIONES GENERALES
COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA
COORDINACIONES DE CICLO
PROYECTO DE FORMACIÓN (CICLO MEDIO)

Tabla 2. Selección de reuniones a observar periódicamente en el centro

En resumen, después de un mes de permanencia en el colegio, la previsión de asistir dos días al centro para recoger la información necesaria para mi investigación, se había transformado en una presencia casi diaria, tal y como dan cuenta fidedigna las fechas anotadas en el diario de campo: las observaciones de aula, la asistencia a reuniones de ciclo, de coordinación pedagógica, de formación, de claustro, etc., me dieron la excusa perfecta para extender mi participación a lo largo y ancho del calendario escolar. *“Sea como sea, es esencial que el etnógrafo se acostumbre a entender el campo que estudia como un lugar para vivir (...). Esto nos sensibiliza, en el acto social de la presencia, hacia la percepción de las acciones de los otros como acciones integradas en un marco complejo de experiencia”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:105). Pero, como estos mismos autores añaden más adelante:

“El trabajo de campo comporta un “sexto sentido” que normalmente no rige en nuestra vida ordinaria. Ese sexto sentido, que podríamos describir someramente diciendo que el etnógrafo necesita tener conciencia de estar investigando y no sólo viviendo la cultura, cobra cuerpo en el juego intencional de la entrevista y la observación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:109).

Escuchar y mirar con este *“sexto sentido”* la inmensidad que se abría en mi horizonte ha sido uno de los aprendizajes más complicados, significativos y gratificantes de este trabajo de investigación.

El diario

Desde el imaginario colectivo resulta difícil pensar en una etnografía sin asociar esta forma de investigación a algún tipo de anotaciones manuscritas que, envueltas en diferentes continentes (diminutos bloc de notas, libretas corrientes, hojas sueltas y emborronadas, diarios de tapas duras...), nos informan de los

acontecimientos y dan cuenta del transcurso del tiempo durante el proceso investigador. De hecho, *“casi todos los investigadores abren un diario antes incluso de hacer el proyecto de investigación y lo acaban después de haber redactado el informe”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:50). Sin embargo, la manera de llevarlo a cabo, el contenido que abarca, e incluso, su denominación varía considerablemente de unos autores a otros. Axpe (2003), al analizar en su estudio un total de veinticinco informes etnográficos, señala que casi todos nombran como procedimiento de recogida de datos el diario de investigación, y añade: *“también lo denominan notas de campo, diario de campo o cuaderno de campo. Algunos distinguen entre ellos, otros lo emplean como sinónimo y para otros es el instrumento donde quedan recogidas las observaciones”* (Axpe, 2003:504). Díaz de Rada, en su libro *“Los primeros de la clase y los últimos románticos”*, incluye todos los procedimientos de recogida de información utilizados en su estudio (desde las pruebas sociométricas y las entrevistas, hasta las observaciones del proceso institucional) bajo la etiqueta ‘diario de campo’, ya que considera que éste *“es el instrumento de registro generalizado de la etnografía”* (1996:59).

En mi caso, como en el de la mayoría de los investigadores etnográficos, al concluir el trabajo de campo e iniciar el proceso de sistematización de los datos me encontré con un número indeterminado de libretas y notas sueltas repletas de palabras (algunas de ellas indescifrables), con formato y contenidos tan diversos y complejos como la realidad en la que había estado inmersa durante los años que habían transcurrido desde el comienzo de la investigación: *“El diario es (...) una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa. Al leer el diario nos hacemos una idea precisa de la producción sucesiva de materiales: su ordenación inmediata es lineal”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997:96). Además del registro lineal de varios años dedicados al trabajo de campo ¿Qué contenido encerraban mis cuadernos?

Cuando decidí llevar a cabo esta investigación, estrené mi primera libreta en blanco. Fui anotando en ella las conversaciones con el director de la tesis, mis dudas sobre la decisión y el proyecto, los primeros contactos con personas que trabajaban

en el programa, algunas ideas para llevar a cabo la investigación, los planes de trabajo inmediato... Así comencé lo que quedó bautizado como diario de la investigación, cuyo objetivo prioritario era mantener un registro periódico y sistemático de las cuestiones relativas al proceso metodológico del estudio, con la finalidad de poder analizar *a posteriori* su desarrollo, ya que éste era uno de los objetivos trazados inicialmente en el proyecto de tesis.

Establecí una separación física entre este diario biográfico de la investigación, más personal, y el diario de campo, que tenía como objetivo recoger de manera descriptiva la situación social en la que me iba a implicar como observadora participante, al entrar en contacto cotidiano con los informantes y escenarios del estudio. Desde que comencé el trabajo de campo, este diario se convirtió en el recipiente donde volcaba todo lo que iba entrando a borbotones por mis sentidos, dando cuenta cotidiana de la observación de situaciones formales (claustros, reuniones de la CCP, clases...), y registrando diariamente, al mismo tiempo, las escenas generales o los acontecimientos particulares de la vida del centro, así como las conversaciones informales que mantenía con las personas en el campo. Toda la producción de información del estudio, a excepción de las entrevistas formales y los documentos, está contenida en este diario de campo.

La mayoría de los autores consultados incluyen estos dos tipos de registro en la definición que realizan de los diarios: por un lado, las descripciones e interpretaciones emergentes surgidas a partir de las conversaciones y los acontecimientos ocurridos durante la estancia en el campo; por otro, el relato de cómo se va desarrollando la investigación, esto es, sobre el proceso metodológico, incluyendo aquí reflexiones sobre la conducta del investigador, decisiones que se toman en el transcurso de la investigación, dificultades encontradas, alternativas a los planes previstos, nuevas cuestiones de investigación y, también, aspectos más personales como los pensamientos y sentimientos generados por el trabajo de campo (Erickson, 1989; Taylor y Bogdan, 1992; Hammersley y Atkinson, 1994;

Arnaus, 1996; Valles, 1997; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Flick, 2004). No obstante, los nombres que se le otorgan a cada uno de estos tipos de registro varían de unos autores a otros, así como la posibilidad de destinar espacios diferenciados o incluir todo los relatos en un mismo cuaderno.

En mi caso, como ya he señalado, decidí mantener separados estos dos tipos de relatos, ya que pensaba que esto me permitiría, por un lado, tener constancia del desarrollo cronológico de la investigación, y por otro, no descuidar la necesaria introspección respecto a mi papel como observadora participante. Al principio, durante los tres primeros meses del curso, registré de forma independiente las notas de campo, y utilicé el diario de la investigación para anotar las decisiones que tomaba en relación a la selección de aulas, describiendo con detalle las negociaciones con el profesorado y los sentimientos generados a partir de estas conversaciones. No obstante, comenzaba a filtrarse parte del contenido de este diario en las notas de campo cotidianas. El aumento de mi participación e implicación en el centro complicaba la disociación que había planificado, salpicando el relato de los acontecimientos con comentarios referidos a mi persona o al desarrollo de la investigación. A modo de ejemplos:

“Amadeo me ha puesto el sobrenombre de Sor Conchi, supongo que por mis continuos consejos, referidos sobre todo a la velocidad y rapidez con las que da por sentado que el resto del profesorado ha asumido cosas que son difíciles de asimilar” (Diario de Campo. CCP. Septiembre, 94).

“Mis intervenciones en las reuniones son escasas y tímidas” (Diario de Campo. CCP. Octubre, 94).

“Cuando se está discutiendo, todavía me cuesta coger notas. He de consultar las actas de Amparo o las notas de Amadeo, porque puede que ahí es donde esté el jugo” (Diario de Campo. CCP. Octubre, 94).

Estas breves anotaciones muestran la dificultad para separar las cuestiones referidas a mi papel en la situación social, del relato de los acontecimientos en el escenario. En realidad, en estos momentos de la investigación, una de las principales preocupaciones respecto a su desarrollo era cómo me desenvolvía en las reuniones y en el colegio, por lo que la descripción de lo que sucedía llevaba aparejada la observación de mi comportamiento. No obstante, durante los primeros meses, el registro de las notas de campo *in situ* tenía bastantes características taquigráficas, por lo que tenía que pasarlas a limpio y completarlas posteriormente, lo que permitía que desglosara entonces su contenido. A pesar de esto, muchos comentarios realizados en los márgenes del diario de campo no fueron nunca pasados al diario de la investigación, porque eran breves anotaciones realizadas a colación de lo que estaba sucediendo en ese momento, y carecían de sentido fuera del contexto.

Al comenzar el segundo trimestre, mi presencia en el colegio se había multiplicado respecto al plan previsto. Esto suponía, por un lado, que había aumentado también el número de páginas escritas durante mi estancia en el centro, y por otro, que tenía menos tiempo disponible para dedicarlo a pasar a limpio las notas de campo. La decisión que tomé entonces consistió en recoger con mayor esmero y detalle los acontecimientos durante el período que pasaba en el colegio o en las reuniones y, de esta manera, evitar la necesidad de descifrar y volver a escribir los apuntes tomados a pie de obra. Esta decisión se vio favorecida por el hecho de que mi presencia ya se había convertido en algo habitual entre el profesorado y el alumnado, que no mostraban desconfianza o extrañeza al verme escribir continuamente en mi libreta. La nueva estructura del diario de campo propició aún más que los aspectos relativos al diario de la investigación se fueran diluyendo en el registro cotidiano de la vida en el centro. Como señalan Velasco y Díaz de Rada:

“En cierto modo, el diario de campo es la trastienda-taller de la investigación (...). Tal vez los diarios sean más valiosos así, como trastienda taller, útiles indispensables para el trabajo de campo

como situación en la que el investigador se encuentra implicado. El fundamento del diario de campo está precisamente ahí: probablemente es el instrumento de investigación óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y, por otro, para captar la investigación como situación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:51).

El formato que adquirió entonces el diario de campo (y que, básicamente, se perpetuó hasta el final de la recogida de información) seguía, aproximadamente, las pautas señaladas por Taylor y Bogdan (1992). Cada día, iniciaba las anotaciones con datos de identificación que incluían la fecha y la hora, el lugar donde se producía la observación, la situación a observar (si era una reunión, de qué tipo; si era un aula, el curso correspondiente, etc.), y las personas que estaban presentes. Cuando me encontraba en una reunión, anotaba además, en caso de que hubiera, la orden del día; si estaba en una sesión de clase, señalaba el proyecto de trabajo que se estaba desarrollando y hacía un gráfico espacial del aula, incluyendo la distribución del alumnado y la ubicación del profesorado. Mientras escribía, trataba de ser lo más descriptiva posible, registrando literalmente aportaciones de los participantes, procurando diferenciar quién estaba hablando en cada momento, y distinguiendo cuándo estaba elaborando una síntesis de lo que sucedía o de lo que se hablaba. No obstante, *“las notas del investigador son un registro activo de su construcción de los sucesos. Llamamos a esto registro activo (...) para resaltar que las notas de campo son una reconstrucción activa de los sucesos, más que un registro pasivo, que sugeriría que los sucesos pueden ser registrados sin la interpretación del investigador”* (Connelly y Clandinin, 1990:5).

Otro aspecto importante del nuevo formato del diario consistía en dividir cada una de sus páginas en dos partes. La parte superior la destinaba a las notas que tomaba durante mi estancia en el escenario; la parte inferior quedaba reservada para el trabajo posterior en casa. El hecho de no tener que pasar a limpio las notas no implicaba el abandono del diario a su suerte. Si era posible, cada día, y si no, al menos, con una periodicidad semanal, revisaba las páginas escritas, completaba

detalles de las observaciones y, sobre todo, realizaba comentarios sobre lo registrado. Estos comentarios incluían algunas valoraciones o interpretaciones sobre las conductas observadas (*“faltan canales para hacer extensivo todo lo que se discute en estas reuniones y llevarlo a cabo. Además, hay muchas tareas que hacer a lo largo del día, y se diluye lo que no responde a la inmediatez de la práctica”*). Diario de Campo. CCP. Enero, 95), dudas respecto a cómo evolucionaban los hechos (*“Amadeo tiende a asumir todas las responsabilidades, ¿sería más lógico que lo hiciera cada coordinador de ciclo, o la coordinadora del proyecto de formación?”*). Diario de Campo. CCP. Enero, 95), acuerdos o desacuerdos con las afirmaciones contenidas (*“hacer proyectos diferentes en cada clase no me parece muy correcto, dado que se trata de unificar criterios en el ciclo; además, significa multiplicar esfuerzos en la búsqueda de recursos”*). Diario de Campo. CCP. Enero, 95) y, especialmente, aspectos referidos al proceso investigador (ideas emergentes, temas recurrentes, cambios en las decisiones respecto a la recogida de información), y a mi persona:

“Debería entregar en el centro algún documento sobre mi estancia en el mismo. Me estoy centrando mucho en la relación con dos o tres personas, y me creo que todo el centro participa del conocimiento que éstas dos o tres personas tienen sobre mi trabajo. Aportar un informe podría ayudar a eliminar suspicacias o miedos por parte del resto del profesorado, y me ayudaría a conocer sus puntos de vista sobre la cuestión” (Diario de Campo. CCP. Febrero, 95).

Además del tiempo que dedicaba a la revisión del diario y la elaboración de estos comentarios, en casa también debía redactar las notas de aquellas situaciones en las que me era imposible simultanear la escritura con la participación en el contexto. En muchas ocasiones mantenía conversaciones informales, de carácter más personal; en otras, me tropezaba con situaciones en las que me resultaba interesante retener mentalmente ese pedacito de cotidianidad; por último, en algunas sesiones de clase me dedicaba a apoyar el trabajo de algún grupo de alumnos y alumnas, lo que impedía que pudiera tomar notas al mismo tiempo. En estos casos,

trataba de anotar lo antes posible un resumen de las principales ideas para poder desarrollarlas luego en casa. Todo este tiempo dedicado al trabajo de mesa, después de un día agotador de trabajo de campo y docencia en la Universidad, hacían patente la reiterada afirmación de los investigadores cualitativos:

“Añadir rigor y autoconciencia al proceso de comprensión de la vida diaria requiere una considerable cantidad de tiempo y reflexión por parte del investigador de campo. Hay que dedicar un tiempo después del trabajo de campo de cada día para redactar las notas de la jornada, pensando cuidadosamente sobre lo que se ha visto, oído y hecho. Las interpretaciones se elaboran provisionalmente y se comprueban en las subsiguientes observaciones de campo. No es un proceso apresurado” (Erickson, Florio y Buschman, 1990:55).

El proceso de aprendizaje que supuso la elaboración del diario de campo se hace patente al volver a leer sus páginas con el ojo puesto en identificar las pautas que había seguido durante su redacción. Al inicio, las notas recogidas para su posterior desarrollo eran poco precisas, y en muchas ocasiones no podía completarlas por falta de detalles que me ayudaran al recuerdo de manera consistente. La cantidad de tiempo pasado en el escenario de estudio, y la intensidad de las vivencias hacían que, a pesar de intentar reproducir en el mismo día las situaciones, no fuera capaz de volver sobre mis pasos y recordar los pormenores. Como señala Arnaus (1996), *“me había olvidado de algunos datos significativos, cosa que, en algunos casos, me llevaba a desestimar información (...). Otras, no había especificado bien el contexto en el que se había generado el comentario o la causa que lo había motivado, y no podía interpretarlo. Algunas veces, anotaba ideas sin completar y luego no las entendía”* (Arnaus, 1996:61).

Durante el segundo trimestre, al tomar la decisión de no pasar a limpio los apuntes de la jornada, anotaba con mayor esmero y precisión los acontecimientos y las conversaciones que tenían lugar en los escenarios de mi estudio. Esto me

permitía, además, como ya he señalado, dedicar el trabajo de mesa a la elaboración de comentarios e interpretaciones. La evolución del diario muestra en este período un mayor nivel de concreción y la realización de observaciones mejor enfocadas, tanto en clase como en las reuniones, recogiendo detalles de las actitudes de cada persona o haciendo un seguimiento de los temas recurrentes. Esta apreciación coincide con la idea expresada por Hammersley y Atkinson:

“Durante la primera etapa de la investigación, las notas de campo son de carácter general (...). Con el transcurso del tiempo, las notas deben cambiar de carácter, volviéndose más concretas y detalladas (...). Las explicaciones demasiado resumidas se mostrarán inadecuadas para la comparación detallada y sistemática o para la anexión de información procedente de diferentes contextos o de situaciones diversas” (1994:167-168).

No obstante, la meticulosidad en la recogida de información me llevó a sentir que sufría lo que Arnaus (1996) llama “*el mal del diario*”, un padecimiento que supone la necesidad de anotar compulsivamente todo lo que está sucediendo, todo lo que se ve, lo que se escucha, lo que se hace..., porque si no, da la impresión de estar perdiendo datos importantes para comprender e interpretar la realidad. Hacia el mes de febrero escribí en el diario de campo: “*Estoy tomando la actitud de escribirlo todo. Para esto sería mejor traer una grabadora, porque siento que me pierdo la participación, y también apreciaciones de otro tipo de cosas, porque no es sólo importante lo que se dice*” (Diario de Campo. Observación 7°. Febrero, 95). Efectivamente, la sensación de estar pegada a la libreta me hacía sentir pasiva ante la realidad. El deseo de implicarme cada vez más en la vida cotidiana del centro a medida que avanzaba la investigación me llevaba a minusvalorar el papel que podía desempeñar como observadora e intérprete del proceso de cambio; uno de los efectos de esta pérdida de valor era mi incapacidad para devolver información a los participantes. Por un lado, aunque llevaba el diario al día, no conseguía transformar esa información bruta en

aportaciones que pudieran orientar el trabajo dentro del PAT; por otro, la sensación de estar aprendiendo a pasos agigantados sobre la práctica educativa me conducían a desestimar cualquier argumentación o crítica constructiva hacia las personas que trabajaban cotidianamente en esa práctica. Esta imposibilidad de traducir las notas de campo en conocimiento útil que pudiera revertir en el desarrollo del proceso innovador agudizó, aún más, la crisis de participación que estaba experimentando, a pesar de las valoraciones positivas que el profesorado hacía de mi integración en el centro y el programa.

La crisis personal respecto a mi participación se saldó, durante el tercer trimestre, con un aumento de mi implicación en las reuniones y en las clases a las que acudía a observar los Proyectos de Trabajo. Esto me permitía conocer mejor, desde dentro, las situaciones que quería analizar, y me daba pie a contribuir, de igual a igual, con apreciaciones verbales acerca de lo que estaba sucediendo. Las notas de campo continuaron siendo extensas, pero se produjo una variación significativa en su contenido: ahora tendía más a registrar las regularidades de la práctica, tanto en relación a la docencia como en lo que se refiere al funcionamiento de las reuniones y las actitudes de las personas. Esta evolución coincide con el proceso descrito por Velasco y Díaz de Rada:

“Al comienzo, el esfuerzo de comprensión invita posiblemente al registro compulsivo, aunque seguramente externo y fragmentario, de los acontecimientos; luego, a medida que se produce la captación de sentido, no sólo se rellenan lagunas, sino que también se aprende a recrear los acontecimientos iluminadoramente con sólo algunos trazos” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:50).

Hacia el final de este último trimestre disminuyó el ritmo y la extensión de las anotaciones en el diario de campo. Las razones que motivaron esta desaceleración eran de distinta índole: en primer lugar, la proximidad del final de curso anticipaba el final del trimestre que, en palabras de Claudio, *“se queda en la mitad de tiempo porque un*

mes antes el profesorado va concluyendo los temas” (Diario de Campo. Coordinación individual. Mayo, 95). En segundo lugar, había tomado la decisión de prolongar un año más el trabajo de campo para completar la recogida de información, y esto, de manera inconsciente, relajaba la tensión necesaria para mantenerme atenta a los acontecimientos y registrarlos; de alguna forma, pensaba que ya tendría tiempo, el curso siguiente, de recopilar la información necesaria después de haber hecho un análisis de los datos con los que contaba. En tercer lugar, el final de curso también afectaba profesionalmente a mis responsabilidades universitarias; el estrés propio de esta época, junto a la celebración de las Jornadas Finales del PAT (en las que participé activamente), y el análisis de datos del cuestionario de evaluación del conjunto de centros adscritos al programa (del que me había responsabilizado), hicieron que mi presencia fuera más física que mental. Por último, una crisis desatada por motivos estrictamente personales provocaron que, finalmente, mi asistencia al centro fuera anecdótica durante las últimas semanas del curso.

Concluía así un año de trabajo de campo en el que había conseguido integrarme en la vida cotidiana de Los Castaños y en el proceso de cambio impulsado por el PAT. Había entrado al escenario cargada de incertidumbre y, después de un curso escolar, salía provisionalmente con nuevos interrogantes y muchas libretas que documentaban parte de la experiencia compartida. Por un lado, sentía satisfacción por los avances realizados en la investigación, pero, por otro, era consciente de que el ritmo acelerado de la práctica educativa me había arrollado, postergando cuestiones importantes para el desarrollo del estudio: algunas dimensiones del programa no habían tenido el seguimiento que inicialmente había previsto, no había realizado las entrevistas semiestructuradas, ni había hecho una recogida sistemática de la documentación necesaria; pero, sobre todo, echaba en falta un análisis pormenorizado de la información que había recogido hasta ese momento:

“Sería demasiado fácil dejar que la información acumulada en las notas de campo se fuera amontonando día tras día y semana tras semana. La acumulación de material normalmente aporta un sentimiento satisfactorio de progreso, que puede ser medido en términos físicos a través de los cuadernos de campo escritos, los períodos de observación cubiertos o los diferentes lugares de investigación visitados. Pero es un grave error dejar que este trabajo se vaya acumulando sin una reflexión y revisión regulares (...). La elaboración de informes o memorias es una especie de diálogo interno o de pensamiento en voz alta que constituye la esencia de la etnografía reflexiva. Tal actividad debería evitar que durante el trabajo de campo uno caiga en actitudes cómodas y en una postura intelectual condescendiente. Más que llevarnos a descubrir la verdad, ello nos fuerza a preguntarnos acerca de lo que conocemos, de cómo este conocimiento ha sido adquirido, del grado de certeza que tenemos de tal conocimiento y cuáles son las nuevas líneas de investigación que ello implica” (Hammersley y Atkinson, 1994:181-182).

Tenía el verano y sus vacaciones por delante para llevar a cabo esta tarea. Había iniciado el camino y, ahora, quería continuarlo. Contaba para ello con el tesoro de mis diarios:

“En conjunto, la producción de la realidad en textos comienza con la toma de notas de campo. Esta producción está marcada por la percepción y la presentación selectivas del investigador. Esta selectividad se refiere no sólo a los aspectos que se dejan fuera, sino sobre todo a aquellos que llegan a figurar en las notas. La anotación es lo que eleva un suceso fuera de su curso y transitoriedad cotidianos y lo convierte en un acontecimiento al que el investigador, intérprete y lector pueden dirigir su atención repetidas veces” (Flick, 2004:186).

Muchas han sido las veces que he vuelto a releer las páginas de mis diarios. Pero, antes de continuar con la descripción cronológica del proceso investigador, quisiera detenerme en uno de los aspectos primordiales del trabajo de campo: las relaciones sociales que se establecen durante su desarrollo. Esto es lo que voy a contar en el próximo apartado.

Trama y urdimbre: tejiendo relaciones

En los apartados anteriores he descrito la selección de informantes, escenarios y algunos de los procedimientos de recogida de información. Sin embargo, *“los problemas que se plantean para decidir qué puede constituir un dato y de qué mejor forma se puede recoger, son el dónde y cómo el investigador penetra y se vuelve parte del contexto social que está investigando”* (Wright, 1995:160). Por esta razón, en las líneas precedentes, he adelantado algunos rasgos de las relaciones establecidas durante los primeros meses del trabajo de campo. Quisiera ahora destacar algunos aspectos de estas relaciones no mencionados hasta el momento y referirme a su evolución durante mi estancia en el centro.

Si existe un acuerdo generalizado en los escritos sobre etnografía éste es el que hace referencia a la necesidad e importancia de la interacción social y las relaciones entre el etnógrafo y los participantes en la investigación (Woods, 1987; Conelly y Clandinin, 1990; Taylor y Bogdan, 1992; Hammersley y Atkinson, 1994; Webb, 1997; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Enrique Alonso, 1998; Woods, 1998). Wolcott (1993) nos advierte que *“la etnografía no se genera creando y manteniendo una relación con los sujetos. Ni siquiera la capacidad para desenvolverse brillantemente durante el trabajo de campo (...) conduce necesariamente o garantiza una etnografía de éxito”* (Wolcott, 1993:129-130). Sin embargo, este mismo autor señala la necesidad de prestar *“la atención debida a la toma de confianza, el respeto a las confidencias, el estar al tanto de las creencias y prácticas más íntimas de las personas y comportarse de tal modo que los futuros investigadores puedan profundizar en la investigación”* (Wolcott, 1993:129). Difícilmente podremos llevar a cabo estas recomendaciones sin establecer y mantener una relación muy diferente a la obligada distancia, pretendidamente neutral, de otros enfoques de investigación. La comunicación y el diálogo se convierten en el camino para ir construyendo esa relación:

“La investigación narrativa es un proceso de colaboración que implica, como procedimiento de investigación, contarse historias mutuamente. En el proceso, al comienzo, el investigador necesita estar seguro de construir una relación en la que se escuchan ambas voces. Esta descripción enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación.” (Conelly y Clandini, 1990:4).

Ya he mencionado anteriormente mi preocupación por integrarme en la dinámica del colegio y el PAT, y cómo esto suponía establecer relaciones de empatía con el mayor número de personas posible. Puesto que mi objeto de estudio comprendía el programa y el conjunto del centro, no podía concentrar mis esfuerzos en una persona o un grupo de la institución, sino que debía mantener interacciones personales con un amplio abanico de profesores y profesoras: *“Fruto de esas interacciones se van definiendo y negociando progresivamente las funciones que unos y otros desempeñan a lo largo de la investigación”* (Rodríguez Gómez *et al.* 1996:119). Con independencia de los diferentes papeles que fui adoptando a lo largo del trabajo de campo (algunos de ellos ya mencionados), durante mi estancia en el centro mantuve una ventaja establecida desde el inicio: no desempeñar ningún rol específico, ya existente con anterioridad, dentro de la institución; desde el comienzo de las relaciones, se aceptaba que mi papel dentro del centro era observar el desarrollo del programa, sin menoscabo de los compromisos que pudiera asumir durante este seguimiento. Varios autores señalan los beneficios que esto supone para el transcurso de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994). Si bien al principio puede ser de gran utilidad tener algo específico que hacer dentro de la institución, esto puede limitar el trabajo posterior en un doble sentido: por un lado, queda restringida la libertad de movimientos del propio investigador, al quedar ubicado y responsabilizado de actividades concretas; por otro, los

participantes pueden crearse imágenes equívocas de qué es lo que nos interesa conocer sobre la realidad.

Arnaus (1996) describe los diferentes roles desempeñados en el transcurso del trabajo de campo en su relación con la maestra que centró su atención durante la investigación: amiga, colaboradora e investigadora. Aunque en mi caso, como ya he señalado, el objeto de estudio comprendía la totalidad del centro y el programa, voy a hacer uso de estas definiciones para ordenar y explicar las relaciones que mantuve con las personas que poblaban el colegio Los Castaños y el PAT.

El papel de investigadora es el primero al que voy a referirme, y de hecho, éste es el que posibilitó todos los demás: el deseo de hacer una investigación con las características señaladas significó el establecimiento de las relaciones que voy a describir. Además, este papel es el único que implicaba a todas las personas del centro y a todos los miembros de la Coordinación Provincial del PAT, si bien era desempeñado con mayor asiduidad en contacto con determinados grupos o individuos. En general, he de decir que no tuve prácticamente impedimentos para el desarrollo de esta función sino, más bien al contrario, colaboración y ayuda. Algunas personas, a pesar de la información aportada sobre la investigación, quizás por el carácter transitorio de su presencia o bien por el poco contacto que manteníamos, no acabaron nunca de entender qué hacía realmente en el centro o en el PAT, y mostraban su curiosidad o asombro por mi empeño en recoger continuamente en mi libreta todo lo que se decía durante las reuniones. Otras, manifestaron su interés o preocupación por mi presencia cuando se vieron directamente afectadas por la investigación. Esto fue lo que sucedió con la profesora de octavo, cuyo curso había seleccionado para observar como aula de contraste; después de realizar la primera observación en su clase, quería concertar la siguiente cita y me pidió, amablemente, que no volviera a entrar en el aula, argumentando *“que se armó mucho escándalo”* (Diario de Investigación. Diciembre, 94). Esta fue la única negativa que encontré a la investigación durante el primer año del trabajo de campo y, a pesar de la

decepción, procuré seguir el consejo de Taylor y Bogdan (1992) respecto a las relaciones de campo difíciles: *“hay que darles oportunidad de cambiar de idea. Continúe siendo amistoso con ellos sin empujarlos a la interacción. Aunque no pueda lograr que lo acepten, tal vez consiga evitar que se conviertan en sus enemigos y vuelvan a otros contra usted”* (1992:65). Atendiendo a esta idea, no insistí más en la posibilidad de acceder a su trabajo personal, y he de decir que, no sólo conseguí su aceptación posterior sino que, cuando le solicité la realización de una entrevista, varios años después, accedió amablemente a su realización facilitándome la información que requería en ese momento.

A excepción de este incidente puntual, no tuve otros impedimentos, derivados de las relaciones personales, para llevar a cabo las actividades estrictamente relacionadas con los procedimientos de investigación: tuve acceso a todos los documentos que iba necesitando, pude entablar conversaciones y llevar a cabo entrevistas y observaciones sin obtener evasivas o negaciones. Para el desarrollo de estas actividades conté con todo el apoyo de los participantes en la investigación, y las dificultades que tuve que superar, sobre todo en las observaciones de aula, estuvieron relacionadas, bien con una mala planificación por mi parte (al principio, por ejemplo, no tuve presente las dificultades horarias para poder simultanear las observaciones en los tres grupos seleccionados), bien con los imprevistos de la práctica, que suponían cambios en los horarios del profesorado o la prolongación de la duración de los Proyectos de Trabajo que, generalmente, se alargaban más del tiempo planificado.

Sin embargo, otras actividades pertenecientes al papel de investigadora fueron descuidadas o postergadas sin límite durante el trabajo de campo. Me refiero sobre todo al análisis sistemático de la información que iba recogiendo, y su devolución al profesorado para que lo contrastara y pudiéramos reflexionar conjuntamente sobre la práctica. Ya he mencionado esta ausencia en el anterior apartado, al hablar del diario; pero ahora voy a referirme a ella en relación a mi papel

como investigadora. Hacia la mitad del primer año, recogí en mis notas de campo un comentario que me hizo Amadeo, el coordinador del PAT en Los Castaños: *“Tengo una carpeta que pone ‘Investigación Conchi’ y no tiene nada dentro”* (Diario de Campo. Amadeo. Febrero, 95). A lo largo del curso, estos y otros comentarios se fueron repitiendo con aquellas personas con las que mantenía una relación más estrecha en el trabajo diario. Velasco y Díaz de Rada (1997) señalan que, entre las actividades que lleva a cabo el etnógrafo con la información, unas se realizan en el campo, como la recogida de datos significativos, y otras se desarrollan sobre la mesa de trabajo, como el registro de esa información, entendido como una elaboración reflexiva de los datos para su posterior transformación en contenidos analíticos que permitan, por un lado reorientar la investigación y, por otro, devolver información a los participantes para su utilización en el trabajo cotidiano. Si bien, a medida que fui cogiendo práctica en la elaboración del diario, fui trabajando sobre registros cada vez más completos y elaborados, con comentarios adicionales y posibles líneas de trabajo, he de admitir que nunca conseguí llevar a cabo un análisis simultáneo y sistemático de la información que iba recogiendo. Por tanto, durante el trabajo de campo, no llegué nunca a presentar a los participantes informes parciales sobre mi trabajo como investigadora.

Este vacío en cuanto a mi papel investigador me conduce a otro de los roles mencionado por Arnaus (1996): colaboradora. Uno de los compromisos adquiridos durante las negociaciones con el profesorado del PAT y del colegio era mi disposición a colaborar en los requerimientos del trabajo cotidiano. El ofrecimiento más genuino de esa colaboración, por parte del investigador, es la aportación de información elaborada del seguimiento de ese trabajo. El mismo fallo en la actividad investigadora dio lugar a un desajuste en la colaboración en este sentido. Sin embargo, esto no quiere decir que me despreocupara respecto a las aportaciones que podía hacer desde una perspectiva externa y algo marginal al desarrollo del proyecto. Mi continua participación en todo tipo de reuniones y el seguimiento que hacía del

programa en diferentes escenarios me ayudaban a tener una visión de conjunto que me permitía realizar intervenciones desde una perspectiva diferente a los participantes y que, en algunas ocasiones, ayudaban a la comprensión de los acontecimientos y a la toma de decisiones.

El papel de colaboradora no se remite exclusivamente a la elaboración de información que el investigador pueda aportar a los participantes. En mi caso, en lo que respecta al conjunto del centro, el deseo de integrarme plenamente en su actividad me convirtió en una especie de “chica para todo”, una persona con la que se podía contar lo mismo para hacer bocadillos en la cocina que para sustituir a un profesor en clase cuando se producía algún incidente que así lo requería. Pero no quisiera detenerme en este tipo de ayuda más informal. La colaboración en el trabajo del centro y el PAT quedó circunscrita a aquellos espacios y personas con las que interactuaba con mayor regularidad para la recogida de información: la comisión de coordinación pedagógica del colegio, las aulas seleccionadas para realizar las observaciones y su correspondiente profesorado, el coordinador del PAT en el centro, la coordinación provincial del programa y la coordinadora del PAT en Tenerife. ¿En que se traducía la colaboración en estos espacios?

Inicialmente, durante los primeros meses, trataba de aportar materiales útiles relacionados con el tema que se estuviera trabajando, bien en las aulas, bien en la coordinación y la formación. Mi actitud en las reuniones era de escucha atenta, limitando mis intervenciones a la petición explícita de mi opinión. Poco a poco, a medida que fue aumentando mi implicación en diferentes actividades del colegio, fui también ampliando mi participación. En la coordinación pedagógica del colegio, donde mayor fue esta colaboración, me convertí en una especie de intermediaria en algunas ocasiones: al estar presente en diferentes aulas y reuniones podía aportar información privilegiada sobre la marcha del proyecto o las dificultades que se estaban produciendo; podía dar toques de atención respecto a aspectos que se estaban descuidando o procesos que no se estaban consiguiendo; también podía

transmitir ánimos o valorar pequeños logros que pasaban desapercibidos incluso para su protagonistas; del mismo modo, esta mediación se podía producir a la inversa, tratando de transferir las discusiones o decisiones tomadas en la comisión a otros contextos, bien explícitamente, bien por medio de mis actuaciones en el aula o en el resto de reuniones a las que asistía.

Uno de los espacios en el que este papel de intermediaria se hizo evidente fue en las reuniones del ciclo medio durante el primer año. Claudio, su coordinador, necesitaba apoyo para animar al profesorado a la innovación y, como ya he contado, asumí este papel, lo que me llevó a colaborar con él y desarrollar una amistad duradera. Esta persona se convirtió en un informante clave para muchas cuestiones relacionadas, sobre todo, con la organización del centro, y el papel que las personas y las relaciones sociales desempeñan dentro de la institución. Además, durante el segundo año del trabajo de campo, Claudio asumió la dirección de Los Castaños, con lo que aumentó su importancia como figura clave en el desarrollo de la investigación.

Dentro de las aulas, mi participación fue también creciendo paulatinamente, en la medida en que iba conociendo mejor al profesorado y al alumnado, y aumentando su confianza. El alumnado se acostumbró en seguida a mi presencia: me trataba como a una profesora más a la que consultar dudas o enseñar la tarea para su revisión. No obstante, desarrolló conmigo una confianza diferente a la que podía tener con el resto del profesorado, a juzgar por algunas de las cosas que contaron durante las entrevistas sin sentirse intimidados por mi presencia. Quizás me veían como alguien más cercano: los niños y niñas estaban acostumbrados a mi presencia en clase y, en ocasiones, les pillaba en conversaciones o actividades no permitidas; aunque sabían que lo anotaba todo en mi libreta, nunca me vieron contar estas actividades al profesorado, a pesar de haber hecho llamadas al orden; tal vez en esto percibían la diferencia.

Con respecto al profesorado, ya mencioné en otro apartado, al hablar de las negociaciones para la observación de aulas, los diferentes papeles que me asignaron al iniciar el trabajo. Ahora quisiera contar cómo fue evolucionando la relación. Al principio, durante las clases, me dedicaba sobre todo a observar y escuchar atentamente las explicaciones que el profesorado me daba sobre su trabajo, tratando de contribuir con la aportación de materiales o sugerencias. Con el tiempo, fui participando más en las actividades que se realizaban, siempre siguiendo la dinámica generada por el propio profesorado. Con el profesor de segundo, que había declarado su intención de aprovechar mi presencia en el aula para “corregir” lo que el consideraba ciertos defectos de su docencia y de su trato con el alumnado, he de decir que sentí que le había decepcionado en cierta medida: a pesar de que en varias ocasiones me comentó su deseo de obtener información elaborada sobre las observaciones que estaba realizando en su aula, como ya he confesado, nunca llevé a cabo esta tarea y me limitaba a comentarle aspectos positivos y dudas que me surgían durante el desarrollo de las sesiones, así como a proponerle posibles alternativas o actividades que podían servir para sus planteamientos. Pero nunca llegué a perder del todo el papel que inicialmente me otorgó, y que yo calificué de “evaluador”; en una reunión con Amadeo (el coordinador del PAT en el colegio), en la que yo estaba presente, llegó a confesar que, en ocasiones, introducía actividades “*de relleno*” relacionadas con el tema del proyecto en la clase porque sabía que yo iba a estar presente ese día observando. No obstante, durante esa misma reunión, valoró positivamente alguna de mis aportaciones: “*soy tan torpe que no me daba cuenta de que en clase estaban en grupos de cuatro y en el taller se sentaban en grupos diferentes, hasta que Conchi me hizo caer en la cuenta*” (Diario de Campo. Coordinación individual. Marzo, 95).

Gloria, la profesora de séptimo, había manifestado explícitamente el deseo de compartir su experiencia en el aula conmigo y preparar conjuntamente los Proyectos de Trabajo. Esta colaboración fue en aumento durante el curso, sobre todo en lo

que se refiere a mi implicación en el trabajo con el alumnado. Desde los primeros días en el aula, en parte por la dinámica de la clase, en parte por la confianza ya establecida con la profesora, orientaba al alumnado en los trabajos que estaba realizando, y me movía por la clase con total libertad, tratando de simultanear participación y actividad investigadora. Cuando a mitad de año se planteó la necesidad de hacer un seguimiento del trabajo del alumnado en grupos, me encargué de llevar a cabo las observaciones en uno de ellos, y también solía echar una mano a uno de los alumnos más problemáticos del curso durante la realización de las tareas en clase. Fuera del aula, esta profesora fue una de las personas con las que establecí una mayor relación profesional y personal, manteniendo muchas conversaciones informales sobre didáctica y organización escolar, sobre el alumnado o el personal del colegio; por esta razón, puedo decir que se convirtió, durante la mayor parte de la investigación, en una informante clave que me descubriría muchos de los aspectos, desconocidos para mí, de las complejas tareas del docente y de las dificultades del cambio. Sin embargo, diversos factores como la falta de tiempo, hicieron que mi anunciada ayuda en su trabajo fuera del aula no se concretara en sesiones conjuntas de planificación de las actividades, tal y como habíamos acordado inicialmente, lo que no supuso una merma en nuestras relaciones. Tristemente, un conflicto acontecido durante el segundo año de mi permanencia en el centro llevó a truncar esta colaboración.

La relación que, en mi opinión, evolucionó más favorablemente fue la que mantuve con Sebastián, el tutor de quinto. Ya señalé anteriormente que el papel que me había adjudicado al principio este profesor veterano era el de “aprendiz”. Sin embargo, el contacto cotidiano con él en el aula y en las reuniones del ciclo, las conversaciones que manteníamos antes de entrar o al finalizar las sesiones de observación, y su interés por ir modificando paulatinamente algunas rutinas de su quehacer pedagógico fueron transformando la relación hasta tal punto que, cuando le planteé volver a su clase durante el último trimestre del curso me contestó:

“perfecto, así me podrías ayudar y apoyar, porque tu ya tienes experiencia en esto de los Proyectos de Trabajo, y me hace falta orientación para arrancar” (Diario de Campo. General. Marzo, 95). Así que, durante el primer mes de este trimestre, dediqué muchos momentos a trabajar conjuntamente con este profesor, planificando lo que íbamos a hacer en la clase, elaborando materiales o valorando el resultado de su puesta en práctica; Sebastián explicó al alumnado que yo iba a orientar el desarrollo del proyecto que estábamos iniciando y, en ocasiones, compartimos la tarea docente. A pesar de que esta colaboración fue más intensa al comenzar el proyecto del trabajo con el alumnado y que, posteriormente, fuimos espaciando el trabajo conjunto por imponderables de la práctica, a pesar de que el resultado en la práctica no fue todo lo brillante que ambos esperábamos, este profesor manifestó públicamente en una reunión del proyecto de formación, a la que no pude asistir, lo importante que había sido para él mi apoyo en el desarrollo del proyecto.

Cambiando de escenario, voy a referirme ahora a la Coordinación Provincial del PAT, en la que se reunían los coordinadores de todos los centros que participaban en el programa, junto con Teresa, su coordinadora provincial. Inicialmente, mi objetivo al seleccionar estas reuniones era estar al tanto de cómo funcionaba el PAT en un conjunto amplio de centros, y analizar la influencia recíproca que se producía entre los planteamientos teóricos del programa y su desarrollo en la práctica. Aunque mi vinculación al grupo no estaba determinada por mi participación en el colegio Los Castaños, poco a poco fui identificándome cada vez más con el papel que este centro desempeñaba en las reuniones. Me acostumbré a ver el PAT con los ojos de la práctica en la que estaba inmersa la mayor parte del tiempo. De forma recíproca, los coordinadores de los centros asimilaron mi presencia, en gran medida, a la experiencia de Los Castaños. No obstante, mis intervenciones durante las reuniones quincenales trataban de amortiguar esta tendencia. Los debates que se llevaban a cabo durante el desarrollo de estas sesiones eran de gran profundidad teórica, y animaban a la participación y la controversia. En

algunas ocasiones me sentía dividida entre las propuestas realizadas desde la Administración y las posiciones mantenidas por el coordinador del PAT en el centro, lo que me llevó a no pocas discusiones y pequeños conflictos con esta persona.

Además de las aportaciones que hacía durante las reuniones, que fueron en aumento a medida que trascurría el año escolar, mi colaboración con el grupo de coordinadores se concretó en sesiones de trabajo específicas para modificar los cuestionarios de evaluación del PAT en los centros. El curso anterior, los coordinadores habían trabajado concienzudamente en la elaboración de diferentes cuestionarios destinados a las familias, el alumnado y el profesorado, con la intención de hacer un seguimiento general del PAT; pero los instrumentos finales habían resultado ser demasiado largos y costosos de rellenar, además de contar con defectos de forma para el registro de los datos. Con la intención de subsanar estos defectos e introducir nuevas preguntas como resultado de un año más de experimentación, me reuní durante varias sesiones con un grupo de coordinadores para trabajar en el formato definitivo de los cuestionarios. Los coordinadores de cada colegio se encargaron de recoger las encuestas, y mi compromiso incluía el análisis global y por centros de todos los datos, presentando un informe de evaluación al finalizar el curso. El volumen de trabajo sobrepasó mis posibilidades (el número de colegios participantes en ese momento era de catorce), y pude terminar esta tarea gracias a la inestimable ayuda de Teresa, la coordinadora provincial del programa.

Esta persona se convirtió también en una pieza fundamental en la investigación. Ya he comentado como, desde el comienzo del trabajo, me prestó su ayuda y colaboración para poder seleccionar y establecer las negociaciones con los centros participantes. Durante el transcurso de este primer año, además de participar en las reuniones de coordinación y formación, mantuve con frecuencia sesiones de trabajo con ella para preparar estas reuniones e intercambiar opiniones sobre la

marcha general del PAT. En estos encuentros, tenía la oportunidad de ampliar mi perspectiva sobre el programa, conociendo otros puntos de vista diferentes a los que vivía día a día en el centro seleccionado para el estudio, pero sobre todo pude conocer de cerca aspectos de la política educativa que se promovía desde la Consejería de Educación, y el funcionamiento de las cuestiones más técnicas del programa, ya que era la única persona relacionada con la Administración con la que mantenía contacto regular. Por su parte, creo que ella encontró en mí una interlocutora válida con la que compartir la experiencia solitaria de coordinar todos los centros de la provincia. Durante este curso, Teresa era la única persona encargada del PAT en Tenerife; aunque el programa estaba inserto en el Equipo Técnico del área de Acciones Compensadoras de la Dirección General de Promoción Educativa, este equipo se había ido ampliando en los últimos años, y se había ido diluyendo el trabajo colaborativo entre sus miembros. Por otra parte, el contacto con el Dr. Marrero, como asesor y formador, también había ido espaciándose por requerimientos de su trabajo en la Universidad. Se produjo así un intercambio fructífero en el que yo trataba de aportar el conocimiento teórico que tenía sobre los temas y, sobre todo, escuchar y aprender de su experiencia profesional y de su capacidad de trabajo. En las reuniones de coordinación y formación, como ya he señalado, fui identificándome cada vez más con la perspectiva de Los Castaños, y esto lo pude comprobar en una reunión que se llevó a cabo durante el tercer trimestre. Teresa me pidió con antelación que la sustituyera ese día, en el que había que tratar un tema conflictivo. Aceptando la invitación, y haciendo honor a la confianza depositada en mí, tuve que defender los planteamientos propuestos desde la coordinación, que eran contrarios a los mantenidos por Amadeo, el coordinador de Los Castaños. Esto generó entre Amadeo y yo una discusión que se prolongó durante varias semanas, cada vez que salía el tema a relucir; pero también hizo que me replanteara el papel que estaba desarrollando en la coordinación provincial, la necesidad de mantenerme un poco al

margen del centro en estas reuniones y de apoyar, cuando las circunstancias lo requerían, el trabajo de Teresa. Quizás donde más conseguí establecer esta distancia con el centro, y donde también fue mayor mi colaboración con Teresa, fue en la preparación, desarrollo y elaboración de conclusiones de las Jornadas Regionales del PAT al finalizar el curso. Estas Jornadas suponían tres días de intenso trabajo en los que se realizaban intercambios de experiencias entre los centros, y se entablaban debates teóricos, políticos y metodológicos sobre el programa; en ellos trabajé codo con codo con Teresa para elaborar resúmenes y conclusiones de las sesiones diarias. A partir de ahí, se reorientaba el proceso de cambio y se planificaba el futuro.

He querido dejar para el final la relación mantenida con Amadeo, el coordinador del PAT en Los Castaños, la más intensa durante mi estancia en el campo. Son muchas las razones que me llevan a esta afirmación: en primer lugar, el tiempo que pasábamos juntos en el centro y fuera de él, ya que esta era la única persona que compartía conmigo los dos escenarios principales del estudio: el colegio y las reuniones de coordinación provincial. En el colegio, coincidíamos en muchas reuniones, le observaba en Segunda Etapa a las horas de taller, y compartíamos el mismo espacio de trabajo (el “confesionario”) cuando no teníamos otras obligaciones en el centro. En segundo lugar, ya he manifestado su interés personal y profesional por la investigación que estaba llevando a cabo, y lo mucho que me facilitó la tarea en sus inicios. En tercer lugar, su posición en el centro y su trayectoria profesional le convertían en una persona con una visión de conjunto y un espíritu emprendedor que no se amilanaba ante casi nada. La colaboración con él era constante: cuando no tenía aulas que observar o reuniones a las que asistir, me ponía a su entera disposición para echarle una mano en lo que hiciera falta, planificando el trabajo a desarrollar en los ciclos o el proyecto de formación, buscando textos que presentar al profesorado, elaborando la orden del día para las reuniones de la CCP, o preparando material para llevar a la coordinación provincial. Durante este tiempo compartido, manteníamos muchas conversaciones y

discusiones sobre cuestiones pedagógicas y organizativas, y me sentía en total libertad para discrepar respecto a sus opiniones; hablábamos del colegio y del PAT en general, de la formación que estábamos recibiendo, de posibles alternativas y, cuando su ánimo decaía o se ofuscaba con ideas negativas, trataba de transmitirle ánimos que volvieran a dar brío a su inmensa capacidad de trabajo. Al mismo tiempo, intercambiábamos nuestras experiencias en los espacios no compartidos, de forma que yo podía contarle cómo iban las cosas en algún ciclo o aula, y él me ponía al tanto de los acontecimientos sucedidos cuando yo no estaba presente, convirtiéndose en *“observador del observador”* (Taylor y Bogdan, 1992:62).

Durante el tercer trimestre, en el transcurso de una fiesta, en una “ronda de confesiones”, Amadeo me comentó qué había significado para él mi presencia en el colegio durante ese curso: *“A mí, personalmente, me ha servido para tener alguien con quien hablar todas las dudas que me surgen, y no estar solo”* (Diario de Campo. Amadeo. Mayo, 95). Lo cierto es que, durante la lectura detenida del diario de campo, he podido encontrar numerosas situaciones en las que se refleja este papel, desempeñado especialmente con Amadeo. Como ejemplo, voy a referirme a una conversación mantenida con él al inicio del segundo trimestre. En una reunión general del centro se iba a exponer y discutir la evaluación del trabajo realizado hasta ese momento. El día convenido, al comenzar la mañana, Amadeo me preguntó si tenía unos segundos para dedicarle, y accedí a su petición. Posteriormente, respecto a este encuentro, anoté en el diario:

“El coordinador me enseña el vaciado que ha hecho de los cuestionarios y una conclusión que escribió por la noche, referente a la valoración global del centro y el futuro del proyecto. Me dice que es un ‘lacrimógeno’, y que si así me lo parece a mí, no lo leeré en el claustro. Añade que lo escribió porque yo siempre le digo que escriba algo. Cuando lo leí, me pareció que estaba cargado de optimismo y actitud positiva. Le animé a que lo leyera y así lo hizo” (Diario de Campo. Amadeo. Enero, 95).

Esta cita refleja no sólo el apoyo y la colaboración que en numerosas ocasiones prestaba al coordinador del programa y que él reconocía, sino también el último rol mencionado por Arnaus (1996): el de amiga. Independientemente de aquellas relaciones de amistad que establecí con profesores y profesoras del centro por afinidades personales, la intensidad de las relaciones mantenidas con los informantes clave que he mencionado (Teresa, la coordinadora provincial del programa; Claudio, el coordinador de ciclo medio en el centro; Gloria, la profesora de séptimo; y Amadeo, el coordinador del PAT en Los Castaños) fueron más allá de la estricta colaboración profesional para entrar en el plano de la amistad. La empatía con estas personas surgió casi espontáneamente desde el comienzo de la investigación. Pero, al margen de esto, las prolongadas conversaciones que manteníamos sobre cuestiones relativas al proyecto fueron gradualmente revelando cuestiones en las que era difícil desligar lo personal y lo profesional, dado el alto grado de implicación que todos manifestábamos respecto al trabajo, y la confianza que fue surgiendo entre nosotros. Esta amistad se vio favorecida por un sentimiento personal que fue en aumento durante el transcurso de la investigación: mi mirada como investigadora se fue tornando cada vez más en la mirada atenta de alguien que no para de aprender sobre una realidad que, hasta ese momento, sólo conocía en teoría; el PAT, los Castaños y su entorno se convirtieron en los mejores maestros. Diariamente aprendía de política educativa, de organización escolar, de enseñanza y aprendizaje, de relaciones profesionales y personales y, sobre todo, de cómo todo esto sucede simultáneamente en la práctica. Frente a este caudal desbordante de enseñanzas ¿qué podía ofrecer yo? Me sentía algo desposeída, y en algunas ocasiones entré en crisis respecto a mi participación en el centro y el programa. Lo único que encontraba en el fondo de mi maleta y de mi alma era la capacidad de escucha, el apoyo constante, y el desarrollo de una comprensión profunda:

“La lucha por la voz comienza cuando una persona intenta comunicar un significado a otra. Encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentir que es escuchado por otro, es todo parte de un proceso. La voz sugiere relaciones: las relaciones del individuo con el significado de sus experiencias y, por lo tanto, con el lenguaje, y las relaciones del individuo con el otro, donde la comprensión es un proceso social” (Connelly y Clandinin, 1990:4).

La certeza de que mi mejor aportación a estas personas generosas con las que había entrado en sintonía era brindarles oportunidades para hacer presente esa voz favoreció el desarrollo de una amistad que difícilmente podía relegar a un segundo plano en favor de la investigación. Como señalan Taylor y Bogdan, *“con frecuencia, los observadores se convierten en las personas que mejor conocen y entienden lo que piensa cada uno en el escenario que se trate”* (1992:57). Las conversaciones personales que se fueron entrelazando ante determinados acontecimientos o sentimientos que atravesaban la vida de estas personas, y el deseo de estar ahí, escuchando sus historias cotidianas, me llevaron a desempeñar el rol de “confesionario” que suponía no sólo atender y entender sus vivencias, sino también guardar el “secreto de confesión”. No obstante, lo que quiero resaltar aquí es que, el desarrollo y mantenimiento de esta amistad, tal y como señala Arnaus (1996), no sólo ha supuesto para mí un regalo inestimable, sino que también fue importante para el trabajo en la investigación: los rasgos significativos de las personas quedan reflejados en la forma en la que éstas llevan a cabo su trabajo cotidiano y, de esta manera, entender y conocer íntimamente a estos informantes clave me permitió comprender mejor muchas de las cosas que observaba como investigadora en las aulas, reuniones y otras situaciones informales.

Hasta aquí he relatado la multiplicidad de papeles que afloraron durante el trabajo de campo y cómo fueron desarrollándose las relaciones con las personas que formaban parte de la red social del programa; *“en etnografía, todas las prácticas de investigación se sitúan en el marco de la integración social en el contexto (...): posibilitar una*

interacción social fluida y relevante se antepone a cualquier estrategia parcial de producción de información” (Díaz de Rada, 1996:56). Sin embargo, el investigador no debe perder de vista cuál es su objetivo durante la estancia en el campo: llevar a cabo el estudio pormenorizado de la realidad social y cultural con la que está conviviendo, lo que requiere una cierta distancia que le permita, entre otras cosas, tener una perspectiva del conjunto:

“La situación del etnógrafo es forzosamente la de quien, interesado por el otro al que investiga, se sigue manteniendo en algún grado fuera de su sistema cultural. Sin esta condición de ambigüedad, en la que se implica alguna forma de alejamiento, no puede haber etnografía” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:100).

Esta ambigüedad, que se ha presentado siempre como una característica un tanto esquizoide del trabajo de campo del etnógrafo, constituye una de las peculiaridades de este tipo de investigación que ha dado lugar a un número infinito de reflexiones en diferentes artículos y libros que ahondan sobre el proceso de investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Delamont, 1993; Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; García Jiménez, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Arnaus, 1996; Rodríguez Gómez *et al*, 1996; Woods, 1998). Todos los textos consultados coinciden en la necesidad de combinar la integración social y la implicación con un cierto grado de alejamiento físico, mental y emocional que preserve al investigador de la tentación de *“volverse nativo”* (Delamont, 1993:34), y que garantice la rigurosidad y la capacidad analítica y crítica de la cultura objeto de estudio, *“porque es en el espacio creado por esta distancia que se efectúa el trabajo analítico del etnógrafo. Sin esta distancia, sin este espacio analítico, la etnografía no será más que un relato autobiográfico sobre una conversión personal”* (Hammersley y Atkinson, 1994:118). Los autores coinciden también en que esta situación entraña dificultades en el día a día del trabajo de campo:

“Puede resultar complicado cada día conservar el equilibrio entre los sentimientos de amistad y una observación desapasionada e imparcial (...) A medida que aumenta la comprensión mutua crece también el riesgo de que los antropólogos pierdan la perspectiva, identificándose con sus participantes y dejando de documentar los aspectos más inusuales o censurables de sus vidas” (Goetz y LeCompte, 1988:116).

Taylor y Bogdan (1992) subrayan la importancia de la aceptación e integración de los investigadores, pero advierten de la necesidad de aprender a trazar la línea divisoria entre participación y distancia, ya que el *rapport* excesivo puede obstaculizar la recogida de información, llevar al investigador a renunciar a líneas de indagación o producir un exceso de identificación que limite su capacidad analítica. Woods (1998) explica que la comprensión requiere de la capacidad de meterse en el papel del otro, pero recuerda que esto aumenta el peligro de que la perspectiva del investigador acabe siendo la de los participantes en la investigación, lo que puede suponer una idealización de determinados personajes y acontecimientos o una distorsión de la realidad, dejando que una parte represente al todo. Hammersley y Atkinson (1994) añaden el riesgo de abandonar temporalmente la tarea de análisis para poder disfrutar plenamente de la participación, y subrayan la actitud de parcialidad que puede resultar del exceso de amistad. En su opinión:

“El investigador elabora interpretaciones creativas desde la posición marginal de estar, simultáneamente, dentro y fuera. El etnógrafo debe estar intelectualmente suspendido entre la familiaridad y el extrañamiento mientras que, socialmente, su papel oscila entre el amigo y el extraño. (...) No resulta fácil mantener una posición de marginalidad, puesto que esta engendra una sensación de inseguridad constante” (Hammersley y Atkinson, 1994:116).

Esta sensación de inseguridad provoca el deseo de abandonar las tareas más genuinas de la investigación para sentir el acogimiento del grupo, la comunión con

el resto y la integración en la “familia” con la que se convive, lo cual comporta otro riesgo añadido: *“El extraño pasa a convertirse en amigo y miembro de la familia del que, en cuanto tal, se espera que comparta los sentimientos y las crisis que experimenta el resto de los miembros de la comunidad”*. (Goetz y LeCompte, 1988:116). Como ejemplo de las expectativas que se generan en el grupo respecto a la posición del investigador puedo mencionar un pequeño conflicto surgido con Amadeo a raíz de la organización de las Jornadas Finales del programa. El desacuerdo respecto a los temas a tratar en esas jornadas y la discusión desencadenada entre los dos en una reunión de coordinación provincial hizo que, posteriormente, en una conversación privada, Amadeo me hiciera el siguiente reproche:

“La diferencia es que a ti te da igual a dónde vaya a parar el programa, porque te limitas a observar lo que sucede, pero a mí me preocupa, personal y profesionalmente, lo que pase con el PAT, y me quita el sueño que no se aborden explícitamente determinadas cuestiones que son fundamentales” (Diario de Campo. Amadeo. Abril, 95).

Ante esta incriminación, en la que el principal argumento era mi falta de implicación, y en la que me devolvía a mi condición de marginalidad como “castigo”, traté de explicarle la dualidad inherente a mi participación como investigadora, insistiendo en que, personalmente sí me afectaba lo que pudiera suceder, pero que mi posición como investigadora requería, en ocasiones, no tomar partido ante determinados hechos. Este incidente me hizo reflexionar y recapacitar sobre mi actitud y mis sentimientos para con el grupo y, en especial, con algunas personas más cercanas. Por un lado, parecía claro que las expectativas puestas en mi persona incluían el hecho de que compartiera las mismas preocupaciones y apoyara determinados puntos de vista o, al menos, no me opusiera a ellos. La integración lograda con mucho esfuerzo durante meses era puesta en tela de juicio ante una deserción por mi parte. Por otro lado, el malestar generado en el coordinador a raíz

de este acontecimiento me hizo pensar que, hasta ese momento, realmente no había conseguido dejar claro mi condición marginal dentro del PAT; mi deseo de participar y contribuir a que los proyectos de cambio en el centro y el programa marchasen hacia delante, y el compromiso activo por mi parte, me habían llevado a una situación en la que se me identificaba plenamente con el grupo, sin dejar un espacio propio para la investigación. El sentimiento de soledad ante las declaraciones de Amadeo, y la tristeza por la incompreensión de mi posición, me hicieron caer en la cuenta de la importancia que tenía para mí la aceptación incondicional del grupo. A pesar de que este fue un incidente sin mayor trascendencia para la continuidad de mi relación con el coordinador, el colegio y los miembros de la coordinación provincial, el suceso fue una piedra de toque para el replanteamiento de mi situación. Sin embargo, en honor a la verdad, he de decir que me venció en ese momento el deseo de compartir el proyecto más que la búsqueda del equilibrio necesario para continuar.

En los textos en los que se aborda la dualidad de la posición del investigador en el campo, abundan las recomendaciones para lograr el equilibrio social:

“Las decisiones que voy a tomar para asegurarme mi posición externa van a ser: la periodicidad de las observaciones al centro, el análisis y seguimiento de mi rol a través del diario, la obtención rigurosa de los datos y la capacidad de sorpresa y escepticismo, es decir, no dar nada por supuesto”
(Arnaus, 1996:131).

En la misma línea, Woods (1998) señala, además, establecer bases comparativas dentro de los grupos, cultivar las relaciones con otros grupos, y triangular métodos para incrementar su validez. De todas las sugerencias consultadas, voy a detenerme en dos que son las que con mayor insistencia son referidas por los autores: por un lado, intercalar períodos de distanciamiento físico en el proceso de recogida de información que permitan realizar análisis más

objetivos, y por otro, escribir un diario a modo de reflexión personal sobre el proceso de investigación y el desempeño del propio rol en el campo. Respecto a la primera cuestión, si bien inicialmente había previsto acudir dos días semanales al centro para recoger la información necesaria para el estudio, y dejar tiempo y espacio para la revisión de la misma, como ya he explicado con anterioridad, la diversificación de escenarios para la observación hizo imposible esta previsión, de forma que un día sí, y otro también, acudía al centro para asistir a alguna reunión o realizar observaciones de aula. No había contemplado la posibilidad de pasar períodos de tiempo distanciada de la dinámica del programa y del centro, entre otras cosas porque mi intención era valorar trimestralmente la existencia de cambios en diferentes niveles, lo que suponía hacer un continuo seguimiento de la práctica. A pesar de que esta planificación trimestral fue modificada, la dinámica cotidiana del colegio me envolvió de manera que no me llegué a plantear nunca como posibilidad un alejamiento temporal; más bien al contrario, sentía la necesidad de estar allí, y si algo echaba de menos era no disponer de más tiempo para poder recoger toda la información que desprendía la vida en el centro.

Respecto a la segunda cuestión, la reflexión personal sobre el proceso de investigación por medio de la escritura de un diario, si bien antes de la entrada al campo buscaba desesperadamente un papel en blanco donde volcar mis dudas y ansiedades en los primeros momentos de la investigación, durante el proceso, las páginas del diario se fueron poblando de la vida que emanaba del contacto cotidiano con el centro y el programa. A pesar de ser consciente de la importancia y necesidad de mantener una actitud reflexiva de mi trabajo y de las relaciones que comportaba, lo cierto es que las referencias personales fueron cediendo paso a la información relevante y a los comentarios y anotaciones que el desarrollo de la práctica y las vivencias de sus actores me sugerían. Por un lado, el exceso de información y la escasez de tiempo para procesarla dificultaban la dedicación a esa tarea más sosegada de introspección; por otro lado, cuando me planteaba cuestiones relativas a

mi papel en el centro y el programa pervivía una tendencia a considerar la necesidad de una mayor implicación y participación por mi parte, como respuesta a todo lo que sentía que estaba recibiendo:

“El establecimiento progresivo de una relación entre el investigador y los sujetos de estudio, desde el inicio de la investigación, ocurre dentro del cuadro más amplio de intercambios, un sistema complejo en el que la circulación de dones y contra-dones simbólicos contribuye de forma decisiva a la cualidad de los datos recogidos” (Xavier de Brito, 1995:115).

Al analizar las páginas del diario se aprecia claramente la omnipresencia de la práctica diaria que va marcando el ritmo de la escritura y, cuando hay alusiones al proceso investigador, son referidas a la reorientación o focalización de las observaciones o a situaciones concretas en las que podía tener alguna importancia mi papel en el desarrollo de los acontecimientos. No será hasta el comienzo del segundo año del trabajo de campo, cuando ya sentía la plena integración en el contexto, y cuando también disminuyó la asiduidad de mis visitas, que comencé a analizar con mayor frecuencia mi situación personal.

Reconozco ahora el descuido por mi parte de recomendaciones fundamentales para mantenerme en esa delgada línea situada entre la participación y el distanciamiento, que hacen fructífero el análisis de la realidad, pero quiero también señalar que tuve en cuenta, con bastante profusión, otras consideraciones que me permitieron, con el tiempo, recuperar la capacidad crítica: realizar observaciones periódicas, establecer contactos con diversos grupos y triangular la información recogida por medio de diferentes informantes y estrategias. Tengo que admitir que, en algunos momentos de la investigación, me convertí en una auténtica “nativa”, integrada e identificada con los participantes, pero también es cierto que, en muchas situaciones cotidianas, cuando asistía a reuniones o realizaba observaciones de aula, era capaz de mantener una cierta distancia que me permitiera

recoger de manera detallada los acontecimientos; por otra parte, trataba de limitar mis intervenciones, entre otras cosas porque era consciente de que las decisiones que se tomaran no iban a afectarme personalmente, puesto que no formaba parte de la plantilla del centro.

Por lo que he expresado en las líneas precedentes, parece claro que durante el trabajo de campo, en determinadas situaciones y con algunos grupos, llegué a “*pasarme al otro bando*” (Woods, 1998). Sin embargo, quisiera romper una lanza a favor de este mito demonizado por la literatura metodológica. Woods, analizando el papel de un investigador durante su trabajo de campo señala:

“Bob no encuentra un acceso directo a las experiencias, pensamientos y sentimientos de los maestros a través de la adopción de un papel reconocido dentro de la institución, pasando luego a autoanalizarse por medio de ese papel. Lo encuentra mezclando su personalidad con el otro, implicando toda su vida, abandonando el papel del observador despegado y científico, y cruzando la frontera de la personalidad ajena. (...). Ha adoptado un rol que los maestros, en esa circunstancia, incluyeron dentro de su propia cultura. Así pudo acceder a esa cultura desde dentro, apreciando las perspectivas cognitivas de los docentes y sus sentimientos, a través de los suyos propios” (Woods, 1998:132).

Cuando intento imaginarme otra manera de abordar el trabajo de campo y las relaciones que mantuve con muchas personas con las que compartía el día a día del colegio y el programa, no logro encontrar una alternativa que me permitiera captar mejor determinadas esencias que aquella de vibrar al unísono con el grupo, y compartir sus emociones construyendo conjuntamente las posibilidades. Soy consciente de que, en ocasiones, debí mantener una postura vigilante frente al deseo de fusión; sé que, en momentos determinados, descuidé la actitud reflexiva necesaria para resituar algunos acontecimientos; pero también creo que esta implicación me permitió una comprensión diferente y única de los procesos y de los valores subyacentes:

“La implicación emotiva es necesaria no sólo para comprender las situaciones sociales y personales que investigamos; también lo es, tal como pone de manifiesto la epistemología feminista, porque la implicación supone una manera de conocer que se resiste a aceptar la escisión de las persona entre sus sentimientos y sus preocupaciones del propio proceso de generación de conocimiento” (Arnaus, 1996:135).

Por otra parte, como esta misma autora señala, no podemos considerar compromiso y distanciamiento como si cada uno obedeciese a estrategias e intereses diferentes, porque ambos son movimientos necesarios en la dialéctica del conocimiento. La mayoría de los manuales de investigación cualitativa se refieren a la empatía como estrategia necesaria para acceder a las personas y los significados, pero esto responde más a una instrumentalización de las relaciones con fines investigadores que a un compromiso ético con las personas y, en palabras de Arnaus, *“no me parece éticamente justificable el uso de las relaciones para fines que no benefician a las personas que están implicadas en la relación, tanto las que investigan como las que son investigadas”* (1996:135).

Para finalizar este apartado sobre la interacción social quisiera mencionar la influencia recíproca entre la investigadora y la situación investigada, considerando no sólo las personas participantes sino también los acontecimientos o el devenir de los hechos. Siguiendo a Xavier de Brito (1995) quisiera hablar sobre *“el intercambio que se establece durante la recolección de datos, sobre la construcción de la relación cara a cara entre los participantes en la investigación entendida, ella misma, como una forma de restitución, sobre las modificaciones que ello implica en ambos participantes”* (Xavier de Brito, 1995:113).

¿Cómo se vio modificada la situación social por mi presencia en el campo? Esta es una pregunta que me he formulado en muchas ocasiones, y que me resulta extremadamente difícil responder. Ante cualquier acontecimiento en nuestras vidas nos preguntamos qué hubiera pasado si en vez de coger por la izquierda hubiéramos

ido por la derecha, o bien cómo hubieran sido las cosas si no hubiéramos conocido a determinada persona o no hubiéramos decidido emprender un trabajo concreto. Pero responder a este tipo de preguntas siempre me parece un ejercicio de imaginación que poco o nada tiene que ver con la forma en que se hubieran desarrollado los acontecimientos en la realidad.

Mi intención, al integrarme en el centro y el PAT, era conseguir que mi presencia no distorsionara ni modificara, dentro de límites razonables, la dinámica cotidiana de los acontecimientos, y creo que este objetivo, en general, fue logrado con bastante éxito. Estoy convencida de que sin mi presencia, la marcha general del programa y su concreción en Los Castaños hubiera discurrido por derroteros similares, sin grandes cambios o modificaciones. La influencia que pude ejercer en el campo es aquella que brinda la oportunidad de poder contar con una persona más para el desarrollo de las actividades, o de considerar una opinión adicional ante los debates o la toma de decisiones. Sobre todo, para aquellas personas más comprometidas con el cambio dentro del colegio y el programa, mi presencia supuso un apoyo o impulso a sus planteamientos o acciones, alguien con quien consultar o profundizar en determinados temas o, simplemente, con quien compartir dudas, ilusiones y desesperanzas. Salvo situaciones puntuales o excepcionales, como el caso de alguna observación en el aula de segundo (cuando el profesor reconoció incluir actividades del programa por a mi asistencia), creo que no hubo influencia directa en la sucesión de los acontecimientos debido a mi presencia y, si la hubo de manera indirecta, me resulta algo totalmente inaprensible, difícil de valorar.

No puedo decir lo mismo respecto a la influencia que la situación ejerció sobre mi persona y sobre la investigación. A lo largo de este capítulo he mencionado algunos de los cambios que se fueron operando durante el desarrollo del trabajo de campo. Quisiera ahora subrayar aquellos que me resultan más significativos.

En primer lugar, quiero destacar cómo se vio modificado mi conocimiento o mis ideas previas sobre la realidad, no sólo del programa en particular, sino también de la enseñanza y las instituciones educativas en general. La realidad se me presentaba como un libro abierto que interpretar, pero las claves para descifrar este manuscrito no respondían a la lógica del conocimiento teórico y a los análisis más racionales derivados del estudio concienzudo. La teoría sirve de gran ayuda para encontrar pistas o explicaciones a los acontecimientos de la práctica, pero la realidad se muestra mucho más compleja y dinámica que los constructos en los que pretendemos ordenarla. Al mismo tiempo, la ebullición cotidiana de un centro escolar, con miles de decisiones y situaciones que afrontar diariamente, con una actividad continuada que demanda siempre estar atento al presente y al futuro inmediato, y atender a diferentes frentes, públicos y privados, suponía una constante negación de los principios de una pedagogía parsimoniosa y reflexiva. El acoplamiento y aprendizaje de este ritmo fue algo que cambió radicalmente la comprensión que podía desplegar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y sobre los procesos de cambio en particular.

En segundo lugar, quiero referirme al propio proceso investigador. Ya he mencionado cómo fue variando la planificación prevista inicialmente en el diseño a medida que fui entrando en contacto con la realidad, y adaptándome a ella. También he descrito minuciosamente la forma en la que se establecieron y desarrollaron las relaciones con muchas de las personas que habitaban esa realidad. Pero la mayor transformación personal que he sentido a raíz de esta experiencia tiene que ver con el aprendizaje de los sentidos: una nueva forma de mirar, una manera diferente de escuchar. Antes de entrar a formar parte de Los Castaños y el PAT recuerdo ser alguien más acostumbrado a hablar que a dejarse invadir por palabras ajenas, alguien con más tendencia a la acción que a la mirada atenta de los acontecimientos; no puedo decir que esa persona haya desaparecido de mi vida totalmente, pero sé que el desarrollo de la investigación exigió y posibilitó el ejercicio de la paciencia, del

silencio, de la comprensión que emana de quien mira y escucha permanentemente para poder entender desde un lugar que está más allá de su persona.

He querido dejar para el final la influencia que resultó más gratificante: la experiencia compartida. La integración en el programa y el centro me permitió la vivencia cotidiana de una realidad que continuamente me daba lecciones de tolerancia, respeto, ejercicio de la libertad, compromiso, implicación, resolución de conflictos y diferencias, importancia del trabajo, sentido del humor y, en definitiva, lecciones de humanidad. Si bien este es un aprendizaje inconcluso, que se desarrolla y renueva a lo largo de toda la vida, tuve la oportunidad de presenciar clases magistrales que guardo con esmero.

Prolongación del trabajo de campo

Al llegar el mes de junio de mi primer año de estancia en el campo, tenía claro que no me iba a despedir. Al contrario, solicité a Amadeo que, en el último claustro del curso (al que no pude asistir), propusiera al profesorado, para el año siguiente, la continuación de mi presencia en el centro con la finalidad de completar mi investigación (DOC4).

Taylor y Bogdan señalan que *“los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar”* (1992:90). Sin embargo, no era esta la sensación que tenía al terminar mi primer año de trabajo de campo. Había iniciado la investigación con unos cuantos interrogantes y un plan que se había ido desbaratando y rehaciendo en contacto con la realidad y, nueve meses después, tenía más preguntas que respuestas y mucho por hacer. Sentía que apenas había acariciado la cotidianidad; había conseguido integrarme en la vida del PAT, pero necesitaba que el PAT se integrara en mí.

La razón más evidente para continuar el trabajo de campo era la cantidad de información que no había recogido durante mi primer año de estancia, sobre todo en lo que respecta a Los Castaños. Los documentos que había recopilado eran aquellos que se iban elaborando o entregando a medida que transcurría el curso, la mayoría de ellos para uso interno del centro o del programa; pero no había hecho una búsqueda sistemática de documentación, necesaria para analizar y contrastar los datos obtenidos. En este sentido, me propuse hacer un barrido por toda la documentación oficial del centro (actas de claustro, plan general y memorial anual de cada curso, estadillos del alumnado, etc.) y del programa (actas de las reuniones de coordinación y formación, plan y memoria anual del PAT, informes, etc.).

Las entrevistas, que constituían una estrategia fundamental en la recogida de datos para cubrir los objetivos planteados, se habían ido postergando durante el curso hasta un punto en el que había sido imposible disponer de tiempo suficiente para poder concertar todas las citas; además, pensé que durante las vacaciones podría quedar con parte del profesorado para entrevistarlos, pero la mayoría salía de vacaciones fuera de la isla nada más acabar el curso. Es cierto que contaba con muchas conversaciones informales anotadas en el diario de campo, pero necesitaba recoger, de manera más sistemática, el punto de vista de los participantes respecto al PAT y a la experiencia innovadora en el centro. Por tanto, era conveniente volver al curso siguiente para realizar estas entrevistas ligadas a la práctica cotidiana.

Las observaciones habían sido cubiertas con más profusión. Tanto en la coordinación provincial como en el colegio, había asistido regularmente y había tomado notas de campo en un abundante número de reuniones. Además, mi implicación en la dinámica cotidiana del centro y del programa me había permitido tener un registro bastante completo, no sólo del funcionamiento a nivel institucional, sino también en el terreno más personal. Tenía una cierta perspectiva de la evolución de los principales temas que se trabajaban en el programa, y conocía las preocupaciones fundamentales y las alternativas que se proyectaban para dar

salida a los problemas de la práctica. Pero, sobre todo en el centro, tenía la impresión de que el cambio sólo había comenzado a desplegar sus alas, y que requería de un nuevo curso escolar para apreciar cómo se desarrollaba el vuelo. Especialmente, me reclamaba su atención la práctica de aula, la concreción de todas las propuestas realizadas en los demás escenarios.

Durante mi primer año de estancia en el centro había realizado muchísimas observaciones de aula en los cursos seleccionados para este fin. El primer trimestre del curso, tal y como planifiqué después de tomar contacto con el centro, me dediqué a merodear por las tres aulas principales sin un rumbo fijo, observando la dinámica general del profesorado y el alumnado. También asistí, esporádicamente, a las clases denominadas de contraste, con la finalidad de valorar en qué medida la innovación estaba siendo asumida por el conjunto de los docentes. Pero, al comenzar el segundo trimestre, decidí eliminar las sesiones de observación en estas últimas aulas, ya que mi objetivo principal era ver el desarrollo de las propuestas en la práctica; en la mayoría de estas clases, el nivel de implicación del profesorado hacía que los cambios fueran anecdóticos o puntuales, por lo que preferí centrar mi atención en aquellos cursos seleccionados inicialmente. No obstante, tomé la decisión de observar a todo el profesorado que impartía docencia en estos cursos, lo que me permitiría percibir, por un lado, la generalización de la experiencia, y por otro, la coherencia interdisciplinar. Durante el segundo y el tercer trimestre del curso observé, de manera prácticamente simultánea, la docencia en segundo, quinto y séptimo, tratando de seguir la pista de los Proyectos de Trabajo. Sin embargo, la observación completa del desarrollo de un proyecto de trabajo en un grupo de clase fue casi imposible, más por imponderables de la práctica que por motivos de la investigación. Los proyectos se planificaban para una quincena o un mes, y con frecuencia se prolongaban durante más tiempo, lo que hacía que ya no pudiera estar presente en todas las sesiones de clase, porque tenía previsto comenzar las observaciones en otro curso. También podía suceder que, un proyecto que se

iniciaba con mucho ímpetu, fuera perdiendo fuelle, y diluyéndose o relegándose a una asignatura en particular, lo que me hacía tomar la decisión de realizar observaciones en otro curso que comenzaba un nuevo trayecto. El calendario escolar no siempre favorecía el ritmo de trabajo de los proyectos, que quedaba truncado por festividades o evaluaciones que se interponían en su desarrollo. El tercer trimestre, con la precipitación del final de curso, hizo casi inviable el desarrollo de Proyectos de Trabajo completos. Las numerosas horas pasadas observando el proceso de enseñanza y aprendizaje me dieron una visión bastante amplia de los avances y retrocesos de la práctica, de los problemas que se encontraban y de las alternativas que se llevaban a cabo para solventarlos, de las rutinas de cada docente y de las nuevas iniciativas que ponían en marcha para romper con tradiciones contrarias a sus intenciones. Pero me parecía conveniente utilizar el nuevo año escolar para enfocar las observaciones en cada grupo, centrándome en un solo curso y proyecto de trabajo por trimestre, para poder completar mi visión de la práctica de aula. Además, esto me permitía vincular las entrevistas al profesorado y el alumnado con el proyecto de trabajo observado, de manera que fuera posible triangular la información recogida.

Por último, en relación con las dimensiones que había decidido analizar del programa, existía un vacío de información en lo que se refiere a la relación entre el centro y las familias. Si bien, al inicio de mi estancia en el campo, asistí a una reunión general con padres y madres para explicarles cuestiones organizativas y pedagógicas del centro, después no seguí la pista de esta relación, salvo en la experiencia innovadora que Benito, el profesor de segundo de Primaria, mantenía en el aula con un grupo de madres. Las principales razones de este vacío se pueden resumir en dos: por un lado, la ingente cantidad de reuniones en las que me encontré envuelta durante el desarrollo del curso, que hacían impracticable aumentar el tiempo dedicado al centro, teniendo en cuenta además que, la mayoría de las veces, las reuniones con las familias se producían en el horario de tarde, al que yo

había destinado mis obligaciones docentes en la Universidad; por otro, aunque la mejora de las relaciones con las familias era uno de los objetivos del PAT, el desarrollo del programa en los centros, en general, y en Los Castaños, en particular, no acababa de generar situaciones que permitieran ese encuentro entre la familia y la escuela, por lo que el seguimiento del programa en el centro no presentaba muchas oportunidades para indagar sobre esta dimensión. De hecho, una de las prioridades contempladas por el colegio para el siguiente curso era, precisamente, el desarrollo de la participación e integración de las familias en la vida pedagógica y organizativa del centro.

Si hasta aquí he explicado las razones más evidentes que me llevaron a prolongar un año más el trabajo de campo, no haría justicia si dejara en el tintero el motivo subyacente: el deseo de seguir disfrutando y aprendiendo, de encontrar los significados más ocultos de la experiencia, y de profundizar en la comprensión del programa y de la vida en el centro. La necesidad de recoger nuevos datos me daba la justificación para continuar un año más en el campo, pero la energía para emprender ese segundo año procedía del deseo expresado.

II.2.2. Segundo Año: comprensión y aceptación

El primer año vivido en el colegio, y en los demás escenarios del PAT, había transcurrido de manera vertiginosa para mí. Los acontecimientos habían sucedido en tropel, y la principal sensación que me quedaba era la de haber descubierto un mundo lleno de significados que no llegaba a comprender y aceptar en su dimensión contextual. Estaba dispuesta a iniciar un segundo año de trabajo de campo, pensando en la recomendación de Malinowsky: *“el etnógrafo no sólo tiene que tender las redes en el lugar adecuado y esperar a ver lo que cae. Debe ser un cazador activo”* (1993:27). Al mismo tiempo, había tomado conciencia de la advertencia de Woods:

“Los métodos de investigación son los medios para comprender la realidad; ellos en sí mismos no la contienen (...). No debemos caer en el error del ‘realismo naïf’, que es la creencia de que hay una realidad ‘abí mismo’ que de alguna forma podemos comprender. Lo que necesitamos es trabajar en un concepto de ‘realismo sutil’, que conserva la posibilidad de la verdad, pero depende de la acumulación de información adecuada” (1995:44-45).

Con este propósito, el de obtener la información adecuada para completar la investigación, me dispuse a ordenar el material recopilado hasta ese momento, revisé las cuestiones de investigación planteadas al inicio del trabajo, y elaboré una nueva planificación para sumergirme en mi segundo año de trabajo de campo.

Nuevos interrogantes

Una de las primeras tareas que me propuse al terminar el curso 1994-95 fue la de ordenar las ideas que habían estado gravitando en mi cabeza durante todo el año y expresarlas en nuevos interrogantes desde los que plantearme mi segundo año de estancia en el campo.

Revisando las cuestiones formuladas al inicio de la investigación, pude comprobar que algunas habían dejado de tener interés al ser contrastadas con la práctica; otras, podían ser contestadas de manera aceptable con la información que ya había recogido, y otras, debían ser reconvertidas. Esta reconversión podía significar un cambio de orientación en la pregunta inicial o, en muchos casos, un mayor grado de precisión respecto a la dimensión general mencionada en la cuestión de partida, lo que paradójicamente significaba también amplificar el contenido de esa dimensión. Por último, el contacto con la práctica motivó la aparición de interrogantes que no estaban a mi alcance al iniciar el trabajo.

Una de las cuestiones que más había influido en la primera planificación del estudio era la referida a las fases o estadios que atravesaba el desarrollo del PAT en

el centro. Sin embargo, después de un curso completo en contacto con la práctica, pude comprobar la imposibilidad de sustentar esta cuestión al analizar una experiencia innovadora de las características del PAT. Los procesos de cambio no son lineales, y por tanto, no podemos ordenar su desarrollo en estadios evolutivos que mantengan una dirección finalista. Si bien creo que es posible, con distancia y perspectiva, hablar de una serie de etapas generales por las que atraviesa una innovación, la realidad manifiesta avances y retrocesos, momentos de parada y simultaneidad de recorridos alternativos que hacen imposible su ordenamiento en un continuo claro y definido. Por tanto, esta pregunta, que al principio había sido un motor para la observación de la práctica, dejó de tener vigencia para el trabajo que había comenzado.

Los aspectos que favorecían o dificultaban la puesta en práctica del PAT habían sido otra de las cuestiones claves al iniciar la investigación. Sin embargo, con el transcurso del trabajo de campo fui cayendo en la cuenta de que era muy difícil abstraer lo que era “bueno” y lo que era “malo” para el proyecto. Si bien es cierto que hay factores clave en el desarrollo de una experiencia innovadora, estos son genéricos y comunes a la mayoría de ellas (por ejemplo, la voluntad de cambio del profesorado facilita la innovación, mientras que la falta de recursos la obstaculiza). Por tanto, me pareció más interesante unir los vientos a favor y las piedras del camino a cada una de las dimensiones de la práctica, y utilizarlos para expresar todos sus matices. No obstante, entre aquellas cuestiones que podía incluir entre las que parecían favorecer el proceso de cambio en el centro, sobresalieron dos que reclamaron mi atención: por un lado, la historia del colegio; por otro, la figura del coordinador del PAT en Los Castaños. Respecto a la primera, a medida que avanzaba en la investigación se fue haciendo evidente que, para entender lo que allí estaba sucediendo era necesario conocer el recorrido que el colegio había realizado desde su reciente creación hasta el momento en que había iniciado el trabajo de campo. En relación con la figura del coordinador, a pesar de que ésta había tenido

mucha importancia al principio de la puesta en práctica del PAT, yo no había contemplado ningún interrogante referido a su persona. Sin embargo, la estrecha relación mantenida con Amadeo, el coordinador del PAT en Los Castaños, me llevó a replantearme la trascendencia de su papel, aunque cambiando el enfoque. Si bien al inicio de la experiencia se había dedicado mucho tiempo y esfuerzo a definir las funciones y las características deseables en los coordinadores para dinamizar el programa en los centros, lo que ahora me interesaba era cómo las habilidades personales y profesionales de un coordinador concreto, marcadas por una trayectoria laboral diferente a lo habitual en los perfiles docentes, posibilitaban una concepción distinta de la estructura del puesto de trabajo, y una forma determinada de actuar en relación al programa y su puesta en práctica que marcaba una impronta nada desdeñable.

La vivencia personal e institucional del proceso de cambio era uno de los interrogantes iniciales que consideraba que mejor había logrado cubrir con la información recogida durante mi primer año de trabajo de campo. La cantidad de tiempo que había dedicado a compartir la experiencia con los implicados, junto a la calidad de las relaciones establecidas y mi compromiso con el programa y el colegio hicieron que, después de un año de trabajo, contara con información abundante para poder hablar de cómo era percibido y sentido el cambio por los participantes, tanto a nivel personal como institucional. La prolongación del trabajo de campo podía permitirme descubrir nuevos matices de esta vivencia, pero el énfasis puesto en este aspecto durante el tiempo que había transcurrido desde el comienzo del trabajo, ya no era necesario mantenerlo. Quizás ahora necesitaba, sobre todo, enfocar la lente en las dimensiones del programa. Estas eran las protagonistas de los nuevos interrogantes.

El programa, apoyado por la formación y los resultados de la práctica, había ido definiendo con mayor precisión y claridad las principales dimensiones que lo configuraban. Las coordenadas o principios básicos del PAT, expresados en un

díptico que comenzó a divulgarse durante el curso 95-96 (Anexo 3), podían ser resumidos en cuatro dimensiones fundamentales que coincidían con aquellas que habían despertado mi atención durante el trabajo de campo realizado: la organización, el desarrollo profesional, la metodología y el aprendizaje. Pero si estas dimensiones ya aparecían de manera genérica en los primeros interrogantes planteados en la investigación, ahora las cuestiones sobre las que quería indagar suponían profundizar en aspectos concretos de cada una de estas dimensiones. De entre todas ellas, una comenzó a destacar entre las demás en lo que a mi percepción del desarrollo del PAT se refiere: el profesorado.

La pregunta inicial que me había planteado a este respecto quería descubrir los procesos de trabajo que generaba el PAT entre los docentes. La respuesta que obtenía, después de un año de convivencia en el centro era clara: la colaboración. Ahora mi interés se centraba en desentrañar esa colaboración: cómo contribuía a la profesionalización docente, a la formación del profesorado como un intelectual ligado a la práctica, qué contenidos se trabajaban, qué implicaba el intercambio continuo de experiencias y la ruptura del aislamiento habitual. Pero también me interesaban otros aspectos del profesorado muy relacionados con la organización, especialmente cómo se resolvía la tensión entre las demandas y necesidades del colectivo y el interés particular, y también la forma de mantener el equilibrio entre la presión innovadora y la compensación que ésta suponía, así como la manera de afrontar las disidencias dentro del colectivo. Mantenía la hipótesis de que uno de los mayores logros del PAT había sido el desarrollo profesional del profesorado, y quería indagar cómo se producía y en qué se concretaba en la práctica.

Muy relacionado con lo anterior, destacaban también los aspectos organizativos, sobre todo aquellos referidos a la organización no formal. Cómo la colaboración propiciaba también la participación del profesorado en las responsabilidades organizativas del centro, y cómo el PAT favorecía esa participación. Pero, sobre todo, me interesaba comprender cómo el programa había

ido, en algunos casos, configurando una nueva forma de entender y pensar en la institución escolar, erigiéndose en el organizador pedagógico del centro e integrándose en su estructura, fundiéndose en ella. Esto se percibía especialmente en Los Castaños, y los avances realizados requerían prestar atención a ese proceso.

Respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, la globalización y los Proyectos de Trabajo se habían convertido en el principal interés del PAT, y también en el motor de la experimentación en los centros. Quizás, al ser uno de los aspectos más visibles de la innovación, a lo largo del trabajo de campo habían ido surgiendo un sinnúmero de cuestiones relacionadas con el proceso: el trabajo del alumnado en grupos heterogéneos, su participación y responsabilidad en el desarrollo de los proyectos, la atención a la diversidad, la ruptura de las áreas y de los espacios y tiempos disciplinares, la integración de los talleres polivalentes como recursos, el papel de los especialistas en el trabajo por proyectos, la distancia entre la planificación, el desarrollo y la evaluación en los Proyectos de Trabajo, etc. La recogida de información durante el primer año aportaba algunas respuestas, pero profundizar en ellas y, sobre todo, en las contradicciones que se producían en el desarrollo de la práctica, era uno de los objetivos de la prolongación de mi estancia.

Por último, he de mencionar un cambio de orientación que se produjo, en general, en todas las cuestiones relativas al programa. Al iniciar la investigación, la mayoría de las preguntas que me planteaba reflejaban una relación unidireccional entre el PAT y la práctica, cuestionándome cómo repercutía el programa en el aprendizaje del alumnado, en la organización pedagógica y curricular del centro, en el profesorado, etc. Sólo hacía una mención genérica a la relación entre el centro y los otros niveles del sistema educativo. Después de un año conviviendo en uno de los colegios que llevaban a cabo el programa, mis preocupaciones eran más cercanas a la práctica, y en cualquier caso, pretendían orientar la búsqueda de información hacia la forma en que se producía el intercambio continuo entre la coordinación general del programa y su desarrollo en la práctica, enriqueciéndose mutuamente y

variando conjuntamente para avanzar en la línea deseada. Esta nueva orientación de mis interrogantes no sólo tuvo que ver con el cambio de perspectiva operado en mi persona, sino también con el momento que atravesaba el programa: después de varios años de experimentación, la práctica comenzaba a dar sus frutos; el conjunto de los centros, que ahora era más estable, una vez captada la filosofía del proyecto y constituida una mínima estructura organizativa, se lanzaban a proponer y llevar a la práctica alternativas novedosas, adaptándolas a sus contextos. Estas nuevas propuestas eran compartidas en la coordinación provincial y en las Jornadas Regionales, produciendo una paulatina metamorfosis del PAT, que iba incorporando la experiencia de los centros. Muy relacionado con esto, me interesaba analizar las vías de comunicación entre el programa y los colegios participantes, cómo se producía el trasvase de información y de experiencias, canalizadas casi siempre a través de la figura del coordinador.

Los nuevos interrogantes expresados en los anteriores párrafos requerían de una cuidadosa planificación, ahora con un mejor conocimiento del funcionamiento del centro y el programa, que me permitieran documentar los intereses de la investigación.

Planificación del segundo año

Comenzó el verano, y por fin tenía un par de meses por delante para trabajar con tranquilidad en la información recogida. Sin embargo, tengo que decir que estos meses no pudieron ser aprovechados con la intensidad que me hubiera gustado, porque una baja médica no me permitió dedicarle al trabajo el tiempo requerido.

Las tareas que tenía por delante eran de diversa índole. Además de ordenar las ideas surgidas durante el primer año de trabajo de campo (como ya he contado en el apartado anterior), y planificar mi segundo año de estancia en el centro, necesitaba, por un lado, comenzar el análisis de la información acumulada y, por

otro, profundizar en aspectos teóricos que me sirvieran para fundamentar ese análisis y orientar la nueva recogida de información.

Durante una sesión de trabajo con el Dr. Marrero (Diario de Investigación. Julio, 95), nos planteamos qué teorías podían ayudar a explicar la realidad de las Aulas Taller. Después de hacer un vaciado de los aspectos fundamentales que se habían trabajado en el PAT, encontramos algunas claves para iniciar una lectura orientada hacia la comprensión de la puesta en práctica del programa, entendida como un proceso de cambio descentralizado (González González y Escudero, 1987; Angulo Rasco, 1990a; Sancho *et al.*, 1993; Gimeno, 1994; Beltrán, 1995). Posteriormente, buscamos autores que hubieran desarrollado sus teorías en esa dirección. Finalmente, destacamos las siguientes ideas: la escuela entendida como un espacio para la colaboración (Hargreaves, 1992; Escudero y Yáñez, 1992; Santana Bonilla, 1995); la concepción del profesorado como un intelectual reflexivo (Schön, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Gimeno, 1995; Zeichner, 1995); y el proceso de enseñanza y aprendizaje ligado a la globalización y la interdisciplinariedad (Hernández, 1988; Contreras, 1990; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Torres Santomé, 1992 y 1994; Hernández y Ventura, 1994; Castañar y Trigo, 1995a y 1995b).

El análisis de la información recogida era una de las tareas fundamentales durante el verano. Contaba con algunos documentos elaborados por el centro y el programa y, sobre todo, con siete libretas que constituían el diario de campo. Respecto a los documentos, decidí hacer una primera clasificación para su archivo y posterior análisis, considerando dos variables. La primera hacía referencia al carácter del documento: oficial (actas de reuniones, por ejemplo) o no oficial (documentos para uso interno del programa o el centro); la segunda variable ubicaba la documentación en alguno de los escenarios del estudio: el aula, el centro o la coordinación del PAT.

El proceso de análisis de la información contenida en los diarios fue más lento y costoso. Cada diario contenía una sucesión de datos anotados de manera

cronológica. La única diferenciación de unos respecto a otros eran las fechas de registro y la identificación de la observación que estaba realizando (si era una reunión, de qué tipo; si era una sesión de clase, qué curso y qué profesorado). La primera tarea que abordé fue la lectura continuada de toda la información recopilada, lo que me sirvió para realizar un registro de las horas de observación realizadas en cada uno de los espacios seleccionados, y también para ampliar los comentarios e interpretaciones realizados en los márgenes.

Tomé la decisión de pasar el contenido de los diarios al ordenador, vaciándolo en archivos diferenciados en función de la procedencia de la información. Elaboré una ficha unificada para identificar cada sesión por separado, en la que constaba el día y la hora de la reunión o de la sesión de clase, el diario en el que figuraba la información, las personas que estaban presentes, y la orden del día (en el caso de las reuniones), o el proyecto de trabajo y la asignatura (para las observaciones de aula). Finalmente, obtuve un total de catorce archivos diferentes. Para el PAT en general, clasifiqué la información en tres documentos: el primero fue bautizado como *Teresa*, e incluía las conversaciones y sesiones de trabajo con la coordinadora provincial del programa; los otros dos separaban la información de las sesiones de coordinación y formación provincial. Para Los Castaños, el número de documentos se multiplicó, archivando de manera diferenciada la información de las observaciones de cada curso (segundo, quinto y séptimo), las reuniones de claustro (que incluía también las asambleas generales), las coordinaciones de ciclo, las reuniones del proyecto de formación (distinguiendo si se realizaban en pequeño o gran grupo), la CCP, las coordinaciones individuales, y las jornadas de reflexión en el centro. Por último, generé dos archivos nuevos: uno para recoger toda la información referida a conversaciones informales y observaciones generales de la vida del centro, al que llamé *General*, y otro que contenía las conversaciones y sesiones de trabajo con el coordinador del PAT en Los Castaños: *Amadeo*.

El verano se esfumó sin que hubiera sido posible ni tan siquiera vaciar en el ordenador el grueso de la información contenida en los diarios. No obstante, de su lectura y organización emergieron los nuevos interrogantes con los que inicié el segundo año de trabajo de campo, que me sirvieron para elaborar la planificación del nuevo curso escolar.

¿Qué decisiones tomé respecto a la recogida de información para el segundo año?

En lo que se refiere a la coordinación provincial, opté por hacer un seguimiento esporádico de las reuniones de formación y coordinación, puesto que consideraba que ya tenía abundante información de cómo se desarrollaban, y de cuál era la marcha en cada uno de los centros. La prioridad en este escenario era recoger documentación: las memorias de los centros participantes (porque me parecía que podían reflejar mejor lo que había sido el desarrollo del PAT en los colegios que los planes de trabajo), las actas de las reuniones de coordinación y formación, los resultados de las evaluaciones anuales, y los documentos elaborados por los coordinadores, bien para uso interno, bien para explicar el PAT en otros contextos.

Me planteé, al igual que en relación al centro, la importancia de contextualizar históricamente el desarrollo del programa, por lo que me propuse recoger documentación no sólo de los años transcurridos en el campo, sino también de los cursos anteriores. Para completar la información relativa al programa, tenía previsto participar en las Jornadas Regionales de final de curso, y llevar a cabo entrevistas a cuatro coordinadores de las dos provincias (los dos actuales y dos que hubieran ejercido esta función en cursos anteriores), obteniendo así la percepción no sólo de la realidad actual del programa sino de su evolución.

En relación con el centro, tenía previsto reducir mi presencia en la vida cotidiana. Una de las principales tareas era la de hacerme con la mayor parte del material documental del centro. Para reconstruir su trayectoria, necesitaba los documentos oficiales elaborados por el colegio desde 1991, año de su inauguración:

planes generales, memorias, estadillos, actas de claustro, proyectos presentados, etc. Además, en relación con las observaciones de aula, era preciso recopilar todo el material elaborado por el profesorado para la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos llevados a cabo. Por último, debía pertrecharme también de la documentación no oficial que pudieran proporcionarme los participantes, y que fuera de interés para la reconstrucción del PAT en el centro.

La justificación principal de mi presencia en el colegio este curso era el seguimiento de un proyecto de trabajo en cada uno de los cursos seleccionados inicialmente, que ahora pasaban a ser tercero, sexto y octavo, pero que seguían siendo tutorizados por el mismo profesorado. Aunque en principio había pensado observar un aula en cada trimestre, finalmente opté por hacer todas las observaciones a partir del segundo trimestre, ya que al inicio de curso resultaba un poco precipitado hacer un seguimiento de la dinámica del aula. Aprovecharía el primer trimestre para avanzar en la recogida de material documental y planificar las entrevistas.

La realización de entrevistas no estructuradas a profesorado y alumnado era otra de las tareas fundamentales a llevar a cabo en el transcurso del año. Quería ligar su desarrollo a los Proyectos de Trabajo, y por esto era imprescindible realizarlas cuando ya hubiera observado el proyecto en el aula correspondiente. Respecto al alumnado, opté por la entrevista grupal, dividiendo cada grupo clase en tres pequeños grupos de siete u ocho personas. El criterio para formar los grupos fue el nivel de aprendizaje, y para su elaboración me ayudaron los docentes de cada curso. Me interesaba averiguar si la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje variaba en el alumnado en función de su progreso personal. La elección del profesorado a entrevistar era algo más complicada. Si bien estaba claro que debía entrevistar al profesorado observado, también me parecía necesaria la realización de entrevistas a otro profesorado que me sirviera de contraste. Los criterios para su selección se fueron definiendo en el transcurso del año, y básicamente se remitieron

a la elección de personas que, participando en el PAT, pudieran darme otra visión diferente a la de aquellas más implicadas en el proceso de implantación desde el principio.

Relacionado con las observaciones de aula, me interesaba asistir a las coordinaciones de los ciclos en función del curso que estuviera observando, lo que me permitía además recoger información sobre el trabajo colaborativo del profesorado. En las demás reuniones del centro, decidí espaciar mi presencia, asistiendo quincenalmente a la CCP, y participando en los claustros o reuniones del proyecto de formación que coincidieran con los días que pasaba en el centro observando las aulas.

Las relaciones entre el centro y la familia era otro de los objetivos a cubrir este segundo año, y con esa finalidad me planteé asistir a las reuniones generales con las familias y al Consejo Escolar, además de llevar a cabo entrevistas a miembros de la Asociación de Padres y Madres del centro, y al Concejal de la zona, que estaba de representante en el Consejo Escolar.

Por último, para analizar el papel del coordinador del PAT en el centro, y su influencia en el desarrollo del programa, opté por hacer la historia de vida de Amadeo, enfocada hacia su experiencia educativa personal y su trayectoria profesional.

Estas eran las previsiones para mi segundo año de estancia en el centro. El ritmo y los imprevistos de la vida cotidiana ya se encargarían de lo demás.

Y volver, volver, volver...

El día 5 de septiembre de 1995 escribí en el diario:

“Voy para el colegio sobre las 9:00 de la mañana. Mientras voy subiendo por la carretera, me fijo que los castaños están ya poblados de hojas, y caigo en la cuenta de que, hace un año, por estas

fechas, iba subiendo al colegio con una interrogación metida en la cabeza y un mar de dudas e inseguridades recorriéndome el cuerpo. Y, sobre todo, con mucho miedo; miedo a no saber entablar la relación que me permitiera estar escribiendo ahora, un año después; miedo a ser rechazada por el centro, miedo por no haber escrito un buen proyecto, etc., etc., etc. Ahora, mientras subo y recuerdo septiembre del año pasado, una parte de mí se ríe felizmente, se sonríe porque esos miedos y esas dudas han desaparecido, y me siento más como una visitante conocida que como aquel manojo de nervios. Sin embargo, algo de incertidumbre inquieta mi cabeza, porque no sé hasta qué punto mi sentimiento de familiaridad se compagina con la realidad, y empiezo a preguntarme si no estaré cometiendo una imprudencia volviendo al colegio un año más, sin haber analizado todos los datos del año anterior, y con la reivindicación de que me permitan hacer entrevistas, rebuscar en los papeles y dar un poco la tabarra sin ofrecer nada, -o casi nada- a cambio. La propia incertidumbre del centro respecto al profesorado que va a estar presente en este curso, se me presenta como un hándicap que me hace dudar, nuevamente, un año después, de si seré aceptada o no, y de si tendrá sentido o no subir por esta inmensa cuesta hasta el colegio” (Diario de Investigación. Septiembre, 95).

El día anterior, Teresa, la coordinadora provincial del PAT, durante una conversación telefónica me dijo que a ella le había dado la impresión de que en el centro me estaban esperando, y que mi trabajo allí era muy bien valorado. Este comentario se confirmó nada más entrar al colegio y tener las primeras conversaciones en secretaría, charlando amigablemente sobre las vacaciones con las personas que me iba encontrando. Este mismo día participé en la primera CCP del curso, en la que trabajamos sobre el reparto de las responsabilidades y la adjudicación de tutorías para el curso. Expresamente se pedía mi opinión respecto a las decisiones que se iban tomando. Este día anoté en el diario:

“Cuando acabamos la reunión nos quedamos un rato hablando relajadamente, una especie de reflexión conjunta, en voz alta, sobre las ventajas de poder trabajar colaborativamente, aunque haya personas que no se impliquen del todo. Además, valoramos los beneficios que tiene también para el

alumnado que las cosas vayan funcionando de la manera en que lo hacen” (Diario de Campo. CCP. Septiembre, 95).

La familiaridad volvía a invadirme, y la inquietud desaparecía al sentirme parte de la comunidad. Esta semana se despejaron las dudas respecto a la continuidad de Amadeo en el centro, porque se confirmó la concesión de la comisión de servicios para que siguiera coordinando el PAT en Los Castaños, y también quedaron distribuidas las tutorías, de tal manera que los cursos elegidos para realizar las observaciones seguían asignados al mismo profesorado que el año anterior, con lo cual la planificación hecha para observar los Proyectos de Trabajo no sufriría inicialmente modificaciones.

Durante el transcurso del primer trimestre, según consta en las notas del diario de campo, asistí al centro con mucha menos regularidad que el curso anterior, al igual que se redujo mi participación en las reuniones de coordinación provincial. Este hecho, aunque coincide con la planificación que había realizado para el curso, también estaba relacionado con una incompatibilidad de horarios, debido a mis responsabilidades docentes en la Universidad durante el primer cuatrimestre.

La decisión de no realizar observaciones de aula durante este trimestre acabó siendo de lo más adecuada porque, tal y como había previsto, el comienzo del nuevo curso trajo consigo un período de tanteo respecto a la experimentación, sin que acabara de fraguar ninguna propuesta. En una conversación con Amadeo, en la que le preguntaba por la marcha del PAT al final del primer trimestre, me respondió detalladamente:

“Juan Manuel abandonó los rincones, porque no les veía utilidad para los proyectos. Está pensando hacer tres rincones polivalentes, que en cada uno se trabajarán aspectos de matemáticas y lengua, porque no hay forma de que se destrabe de la estructura de áreas. No tengo ni idea de qué pasa con los rincones de preescolar. En ciclo inicial siguen trabajando todos el mismo tema, pero de forma

autónoma. Me gustaría que se abriera algo de debate en el ciclo (...). En ciclo medio, Benito dice que están trabajando con proyectos, ya tienen los objetivos y trabajan con el mismo esquema que el ciclo inicial. Yo le dije que me parecía que nadie estaba trabajando con proyectos. Benito no garantiza que en clase lo hagan, pero el profesorado sí dice que está haciendo proyectos. Ana, que va algunas veces a sus clases, dice que nadie lo está haciendo. (...) No sé qué proyectos están trabajando en ciclo medio. Al profesorado le cuesta cambiar de hábitos e implicarse. Lo que sí sé es que la gente no está yendo al taller. En Primaria, los talleres han desaparecido misteriosamente, y llaman taller a cualquier cosa para justificarse. En Segunda Etapa, Carolina está deprimida, Gloria está flojita y quisquillosa, muy preocupada por la atención a la diversidad. Claudio, conceptualmente está más claro, pero en general estamos perdidos con el tema de los proyectos. Como no hemos empezado, no queremos coger el toro por los cuernos, incluido yo” (Diario de Campo. Amadeo. Diciembre, 95).

Revisando las páginas del diario de este trimestre, se percibe una mayor meticulosidad en la recogida de notas, no sólo durante las reuniones en las que participaba, sino también en cuanto al registro de detalles que captan el fluir de la vida cotidiana en el centro. Pero sobre todo, debido quizás a una menor presencia en el día a día, aumentó el número de conversaciones informales mantenidas con el profesorado, en general, y en particular con Amadeo, el coordinador del programa en el colegio. Dos hechos son destacables en este trimestre, no sólo por su importancia en el transcurso del año escolar, sino también por su influencia en las decisiones tomadas en el proceso de investigación, que es lo que aquí estoy relatando.

En primer lugar, este año se inició una nueva comisión, que he llamado interciclos, formada por los coordinadores de cada ciclo y Ana, la profesora de pedagogía terapéutica del centro, con el fin de impulsar un nuevo proyecto para el alumnado con necesidades educativas específicas⁵. La innovación y el reto que

⁵ Este proyecto será explicado con detalle en el siguiente capítulo, dada su importancia para el centro y el programa

suponía para el profesorado esta propuesta, junto a la importancia de la atención a la diversidad en el origen y el desarrollo del PAT, me llevaron a participar en estas reuniones semanales para poder hacer un seguimiento del proyecto, no sólo en las aulas, sino también en los entresijos de la planificación y la reflexión del centro en torno a este tema.

En segundo lugar, voy a referirme a la relación entre las familias y la escuela, uno de mis objetivos para este segundo año de trabajo de campo. A principios de curso, el profesorado del colegio convocó una asamblea informativa general para padres y madres. El día fijado para la reunión me fue imposible asistir por cuestiones laborales, pero durante su transcurso se desató por parte de algunas familias una dura crítica, poco constructiva, hacia el colegio, el profesorado y el personal de Administración y servicios. El malestar de las familias tenía su origen en la propuesta del profesorado de iniciar un estudio para implantar la jornada continua en Los Castaños. A partir de esta reunión, se destapó un conflicto entre una parte de las familias del centro y el profesorado⁶. Lo que me interesa destacar aquí es que, la situación creada a raíz de esta reunión, y la consiguiente tensión en la relación entre las familias y el colegio, desaconsejaron mi participación en las reuniones con padres y madres. Por otra parte, valoré que la situación conflictiva iba a impregnar la recogida de información en ese momento respecto a la relación entre las familias y la escuela. Por tanto, opté por abandonar este objetivo como una prioridad de mi proyecto. No obstante, no desistí por completo: además de recoger información durante las reuniones del equipo docente en las que se trató este tema, y de mantener conversaciones informales con buena parte del profesorado respecto a los sentimientos generados, mantuve la decisión de realizar entrevistas a dos madres (una de ellas representante en el Consejo Escolar, y la otra presidenta del AMPA, y una de las personas que más había avivado el conflicto), y al concejal del

⁶ Este conflicto será tratado con detalle en el siguiente capítulo de este trabajo

Ayuntamiento en la zona, que había formado parte del Consejo Escolar del centro durante varios años consecutivos.

El segundo trimestre supuso un aumento de mi presencia en Los Castaños, porque comencé a observar el desarrollo completo de un proyecto de trabajo en todas las asignaturas de 8º. Al asistir casi diariamente al centro por este motivo, comencé también a participar con mayor asiduidad en las reuniones que coincidían con los días que iba al colegio.

En este trimestre diversifiqué la recogida de información, ya que inicié la recopilación de documentos y la realización de entrevistas al alumnado que estaba observando.

La selección de documentación fue un trabajo más laborioso de lo que inicialmente había imaginado, porque es increíble la cantidad de información que se elabora y produce en un centro, y porque todo el profesorado se prestó a facilitarme documentos no oficiales, y en ocasiones, anotaciones personales, que me permitieran reconstruir la historia del colegio. A medida que fui ojeando las páginas de la documentación para su selección y fotocopiado, fui entendiendo la afirmación de Hammersley y Atkinson respecto a este tipo de datos: *“Nuestro argumento es que, en vez de verlos como fuentes de información (más o menos sesgada), los documentos y estadísticas deberían tratarse como productos sociales; deben ser analizados, y no empleados meramente como recursos”* (1994:153).

Aunque las entrevistas al alumnado las realicé hacia el final del trimestre, desde que comencé las observaciones del proyecto de 8º, acordé con la tutora del curso y el coordinador del PAT qué alumnado formaría parte de cada uno de los tres grupos de aprendizaje, y elaboré el guión de preguntas abiertas que iba a utilizar durante su realización (Anexo 4).

Un hecho que también sucedió en este trimestre fue la baja de larga duración, por enfermedad, de Benito, el tutor de 2º, al que había estado observando el curso anterior, y con el que tenía intenciones de continuar las observaciones este año.

Aunque volvió al trabajo a mediados del tercer trimestre, me fue imposible cubrir el objetivo de observar un proyecto de trabajo en su aula; por un lado, porque su desvinculación con el alumnado y el trabajo docente, a causa de su baja, hizo inviable el desarrollo de Proyectos de Trabajo, optando por mantener una continuidad con el trabajo llevado a cabo por su sustituta, y por otro, porque su tardía incorporación no permitía ya mi dedicación a esta tarea. No obstante, asistí a algunas de sus clases para recoger información de las actividades que estaba realizando y poder entrevistar a su alumnado.

Desde el principio de curso, comenté en la CCP la necesidad de que el equipo docente hiciera un seguimiento de los pasos que se iban dando en los Proyectos de Trabajo, para poder hacer una valoración del trabajo realizado, y reflexionar sobre el proceso. Se compraron diarios para todo el profesorado, y se trató de iniciar la anotación sistemática del desarrollo de los proyectos en la práctica, pero el intento no fructificó. En parte por esta razón, y en parte por la falta de entrega de informes parciales con el análisis de los datos que yo iba recogiendo, tomé la decisión, y así lo expuse al profesorado, de informar verbalmente de la marcha de los proyectos, ejerciendo de “*amiga crítica*” (Kemmis y McTaggart, 1988), y devolviendo información elaborada a partir de mis observaciones. Esto supuso una mayor participación en las reuniones, es decir un mayor número de intervenciones por mi parte, pero con más distancia y visión crítica que la que hasta ese momento había tenido. Esto queda reflejado en el diario, en fragmentos como el que sigue a continuación, en el que cuento al profesorado de Segunda Etapa cómo veía el desarrollo del proyecto de trabajo en curso:

“Falta coordinación en lo que se está haciendo en uno y otro sitio, también falta coordinación de los materiales que se están utilizando, y de todo esto con los objetivos planteados. Por otra parte, no haber hecho la temporalización, supone que no se sepa si se están consiguiendo o no las metas, y

una falta de responsabilización del proceso, no hay coautoridad. El alumnado pierde interés y motivación. Tampoco están claros los criterios de evaluación.

Gloria y Amadeo están básicamente de acuerdo con lo que planteo. Sobre todo con lo de la falta de responsabilización. Al hacer cosas diferentes, el alumnado las ve como tareas mandadas por el maestro. Amadeo está de acuerdo también, pero no con todo.

Amadeo: al principio no sabíamos lo que cada uno estaba haciendo, pero luego ya decidimos que Gloria trabajaba la luz y la Luna, y yo la Tierra. Yo veía esto como un espacio del área para luego retomar con preguntas y plantear el trabajo de investigación

Gloria: hace falta el hilo conductor, el problema

Amadeo: ir planteando pequeños problemas, tenemos que acotar. También ir buscando criterios comunes” (Diario de Campo. Coordinación de ciclo. Enero, 96).

Como se puede apreciar, la confianza adquirida con el equipo docente me permitía la posibilidad de llevar a cabo estas intervenciones, sin que esto supusiera que el profesorado acatará de manera acrítica mi percepción de la marcha del proyecto. Más bien servía de reflexión en voz alta para iniciar una discusión de por dónde se podía reorientar el proceso. Este tipo de intervenciones, además, estaban en consonancia con una anotación hecha en el diario de la investigación después de una reunión con el director de la tesis, en la que señalaba: *“es necesario buscar una mayor profundización en el trabajo, dada mi implicación en el campo, y tomar una actitud menos parsimoniosa y de mayor compromiso crítico”* (Diario de Investigación. Enero, 96).

En los diarios de campo correspondientes a este segundo trimestre se percibe no sólo un aumento de mis intervenciones, sino también una mayor número de anotaciones y comentarios míos al pie de página y, sobre todo, un elevado número de conversaciones personales, algunas de ellas telefónicas, mantenidas a lo largo del trimestre. La principal razón de esta evolución en las páginas del diario tiene que ver con un hecho que marcó significativamente la trayectoria del centro y, por ende, el desarrollo de esta investigación: el estallido de un conflicto en el seno del grupo de profesorado más implicado en el proceso innovador.

Como ya he señalado, en este curso se quería poner en práctica un nuevo proyecto para la atención a la diversidad. El principal reto de la propuesta consistía en que la profesora de pedagogía terapéutica atendiera al alumnado con necesidades educativas específicas en el aula que estaba integrado, junto al tutor y al resto del alumnado. La forma diseñada para poner en práctica la experiencia generó desacuerdos desde el inicio del curso, y fue motivo de discusiones acaloradas en las reuniones de la CCP. Se decidió poner en práctica la propuesta durante un trimestre para poder valorar su funcionamiento, y continuar el debate sobre cómo llevarla a cabo. Lo que inicialmente era desacuerdo y disenso acerca de la forma de poner en práctica una nueva iniciativa, acabó convirtiéndose en un enfrentamiento abierto con Gloria, una de las personas que constituía el núcleo de la CCP y de la innovación en el centro. Lo que podía haberse resuelto mediante el debate, el análisis y la reflexión conjunta, terminó dirimiéndose, en parte, por medio de cauces oficiales. Tal y como me comentó Amadeo en una conversación privada, *“las cosas se están rompiendo por donde no deberían romperse”* (Diario de Campo. Amadeo. Febrero, 96).

No voy a relatar en este apartado la génesis, el desarrollo y la resolución de este conflicto que tuvo su punto álgido en el transcurso de este trimestre⁷. La decisión de incluirlo en este capítulo biográfico de la investigación se debe a la trascendencia que tuvo para el estudio y, sobre todo, en lo que se refiere al papel desarrollado por mí en los últimos meses del trabajo de campo.

En primer lugar voy a referirme a la influencia más evidente del conflicto en el desarrollo de la investigación. Tal y como me subrayó el Dr. Marrero en una conversación que tuvo lugar durante el período señalado, *“la realidad de los centros es el conflicto, y éste debe aflorar. Lo otro es una falacia”* (Diario de Investigación. Marzo, 96). El afloramiento de las contradicciones de manera turbulenta me ofreció una posibilidad única de obtener información privilegiada acerca de muchos de los interrogantes

⁷ La importancia de este episodio hace necesario su tratamiento detallado en el siguiente capítulo

que me había planteado al inicio de este segundo año. En muchas situaciones límite, cae el disfraz que recubre la realidad, y podemos observar al desnudo la esencia de la vida social.

En segundo lugar, voy a referirme a mi persona, a los sentimientos que generó la situación y a cómo influyó en las relaciones que mantenía con el grupo de personas enfrentadas. Gloria, una de las personas que protagonizó el enfrentamiento, era una informante clave en la investigación, había estado observando su aula el curso anterior, y también durante el trimestre en cuestión, y compartía con ella muchas conversaciones informales, profesionales y personales. No sólo era una figura clave en la investigación, sino que, al hilo de esta relación profesional, habíamos desarrollado una amistad que tenía en alta estima. Por eso, entre otras cosas, cuando afloraron las desavenencias, mi primer impulso fue tratar de mantener una actitud lo más neutral posible, y preocuparme por la imagen que ella pudiera tener de mi posicionamiento en el conflicto. Al enterarme por Amadeo de la situación creada a partir de una reivindicación de Gloria, que ella consideraba desoída, anoté en el diario: *“me quedo seriamente preocupada, no sólo por la situación generada, sino además porque no sé dónde me sitúa Gloria en este conflicto, a pesar de que este año he estado algo más apartada del centro. No sé por dónde abordar a Gloria”* (Diario de Investigación. Febrero, 96). Al día siguiente, después de acudir al colegio, volví a reflejar en las anotaciones mi inquietud por este aspecto, y mi preocupación por mantener, en la medida de lo posible, la neutralidad:

“Me alegro al ver que Gloria me saluda contenta cuando me ve llegar, porque tengo temores de que me identifique con Amadeo y sus posiciones, que es con quien tengo contacto más directo en el colegio. Para mí, es una posición delicada (...). Amadeo me empieza a contar la situación y le digo que prefiero no hablar en el centro, y sobre todo que no quiero que nos vean hablando, hasta no saber por dónde van los tiros. Ya habrá tiempo. El lo entiende, y dejamos la conversación” (Diario de Campo. General. Febrero, 96).

No obstante, a medida que se fueron desarrollando los acontecimientos, me fue difícil mantener esta postura inicial. Tal y como señalan Velasco y Díaz de Rada:

“El trabajo de campo deja un cierto lastre, ejerce una cierta presión sobre el investigador y en algún sentido lo transforma. La implicación personal supone a veces asumir riesgos, sufrir enfermedades, etc.; y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol..., pero también, posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad... Son aspectos que no suelen destacarse y que no pueden obviarse hasta el punto de suponer que la exigencia de asepsia que demanda la metodología pueda acabar rechazándolos como espúreos” (1997:23).

Cuando el conflicto fue más explícito y llegó a su punto álgido, durante la realización de un claustro en el que se abordó directamente el tema, la intención de neutralidad dio paso a la incompreensión y a sentimientos de difícil expresión. Ese mismo día escribí en el diario:

“Una vez terminado el claustro, sentí la necesidad imperiosa de salirme de la sala de profesorado. Sé que en un momento determinado me tropecé con Gloria y puse cara de circunstancia, pero me costaba mirarla directamente a los ojos. En ese momento no tenía ganas de ver a nadie en el colegio, o por lo menos a nadie de los que habitualmente estaba conmigo. Creo que nunca he sentido tanto la soledad en el centro. Quizás por eso, me quedé fumando un cigarro fuera, y acabé con las profesoras sustitutas hablando de cualquier cosa. No tenía ni apetito. Dejé que saliera la gente de la sala de profesorado y llegué al comedor cuando ya casi todo el mundo estaba sentado. En frente mío se sentaron Gloria y Ana, y luego llegó Claudio, por lo que la situación fue un poco tirante, pero intentamos obviar la tensión pasada, y lo conseguimos. No quería quedarme en el colegio. Aún así, cuando fui a buscar las cosas para irme, estaba Amadeo en el cuarto de aula taller, y ya no pude esquivar una conversación que no quería tener, en primer lugar, porque no me encontraba capaz de

decirle nada y, en segundo lugar, porque sabía que estaba terriblemente caliente con el tema”
(Diario de Campo. General. Marzo, 96).

La pérdida de neutralidad, en mi papel de investigadora, no se debió tanto al acuerdo o desacuerdo con las reivindicaciones manifestadas por Gloria, sino a mi rechazo hacia su actitud y su forma de proceder en el desarrollo del conflicto. Por un lado, priorizó sus demandas frente a los intereses colectivos, descalificando la experiencia innovadora llevada a cabo con el esfuerzo de todos (ella incluida), y echando por tierra el trabajo realizado. Culpabilizaba directamente a Amadeo de lo que ella consideraba un menoscabo de los derechos educativos de su alumnado, y se presentaba como víctima de un atropello continuado. Por otro, renunció al diálogo y al consenso como una posibilidad de crecer conjuntamente ante las diferencias, y optó por los cauces legales, presentado escritos con registro de entrada en el centro, en los que dimitía de sus responsabilidades organizativas, y manifestaba sus discrepancias con las líneas pedagógicas del colegio.

No obstante, cuando me refiero a mi falta de imparcialidad, no hago alusión a que hiciera manifestaciones públicas en el colegio respecto a mi grado de acuerdo o desacuerdo con las posiciones enfrentadas, sino que en el plano personal, me posicioné al lado de quienes seguían defendiendo la experiencia educativa del centro, y presté mi apoyo a su causa:

“Claudio y Amadeo me preguntan qué me pareció el cotarro. (...) A mí me corta un poco que Gloria nos vea allí a los tres hablando. La situación tiene algo de tensa, o más bien de poco natural, para lo que era habitual. Pero, en realidad, ya me da igual, porque las cosas se han desbocado y siento la responsabilidad moral de estar abí y pasar un poco de lo que Gloria piense o deje de pensar” (Diario de Campo. General. Marzo, 96).

Esto no quiere decir que no tratara de conocer el punto de vista de Gloria. En varias ocasiones intenté abordar el tema con ella, que además no manifestaba animadversión hacia mí. Sin embargo, encontré negativas o evasivas. Al principio entendí que la cercanía de los acontecimientos no le facilitaba poder hablar de ellos, pero con el tiempo me di cuenta que había cerrado puertas. Asumí la máxima señalada por Velasco y Díaz de Rada:

“La interpretación es resultado del trabajo de campo como interacción social del investigador con los sujetos de estudio, y es reflejo de esa interacción. Es fruto de la reciprocidad y no un botín de guerra: en parte fruto de la imaginación etnográfica, pero también de las experiencias compartidas. En el fondo, las estructuras de significación no se alcanzan si los actores las niegan, y sin embargo se derraman sobreabundantemente si los actores comparten sus experiencias con el investigador” (1997:49).

No pude compartir con Gloria su vivencia del conflicto, y esto supuso otra de las consecuencias importantes que tuvo este acontecimiento en el desarrollo de la investigación, porque a raíz de su ostracismo en el centro, fuimos perdiendo contacto, y cuando le comenté mi deseo de hacerle una entrevista para completar la información que había estado recogiendo en su aula sobre el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, fue dándome largas, hasta que se hizo evidente que no quería o no podía darme esa oportunidad. En septiembre, después del verano, hice un último intento que acabó con una negativa explícita a mi propuesta. De esta forma, no sólo perdí la posibilidad de obtener su visión de los acontecimientos, sino que también tuve que prescindir de una informante clave en lo que se refiere, sobre todo, a la experimentación de los proyectos en el aula.

Al finalizar el trimestre, después de una conversación con una profesora del colegio durante una jornada festiva, tomé en consideración algo que me había

estado rondando por la cabeza a lo largo de todo el curso, y que se había agudizado a raíz de la situación vivida recientemente:

“De vuelta a casa pienso sobre todo lo que hablé con Juana, pero sobre todo se me ha quedado fija una idea: ¿no tengo una visión muy parcial de Los Cataños? Mis ‘informantes’ son todos del mismo grupo. Desconozco las opiniones, o mejor dicho, las visiones e interpretaciones de la realidad de Chabela, de Amaya o de Sebastián. De ellos sólo sé lo que exponen explícitamente en las reuniones, pero del otro grupo tengo muchísima información. No sé cómo solucionar esto, ¿hacer más entrevistas? Quizás sea una buena forma. Mi relación personal con ellos no creo que dé para otra cosa. Tampoco hay momentos de encuentro. Pero es algo que me empieza a preocupar ¿Tengo sólo una visión parcial de la realidad?” (Diario de Campo. General. Marzo, 96).

Esta reflexión me hizo considerar la necesidad de afinar en la selección de personas a entrevistar, y también la de incluir nuevas dimensiones en el guión de la entrevista para el profesorado. Respecto a la primera cuestión, mi intención al inicio del trabajo era entrevistar a los docentes que había estado observando de manera permanente en el aula (es decir, Benito, Gloria y Sebastián). Posteriormente, valoré que sería necesario recoger información también de otro profesorado que me sirviera de contraste; así, amplí el grupo de informantes a Juan Manuel, Amaya y Memi, aunque esta última no pudo realizar la entrevista porque estuvo de baja por enfermedad durante el último trimestre. Pero la decisión más relevante, en este sentido, fue la de entrevistar a Amparo, una persona que no había estado en el centro durante este curso, pero que había sido la directora durante los dos años anteriores; y lo que era más significativo, había sido la profesora de pedagogía terapéutica desde el inicio del colegio, en el año 91, hasta su marcha en el curso 94-95. Además de estas características, Amparo había sido capaz de llevarse bien con todos en el centro, y mantener relaciones personales y profesionales tanto con las personas más decididas a la experimentación como con aquellas más reacias a la

innovación; por esta razón, había servido, en numerosas ocasiones de puente entre unos y otros, y había sido una figura fundamental para la cohesión del equipo docente. Ella podía darme la visión de aquellos a los que me era más difícil llegar. Por último, decidí llevar a cabo una entrevista a Claudio, el director del centro. Por un lado, esto me permitía paliar, en parte, la carencia de información respecto a las observaciones de 8º, causada por la negativa de Gloria a participar en la entrevista (había estado observando a Claudio en la docencia de 8º en el taller, en lenguaje y en inglés). Por otro, mi interés por conocer la historia del colegio requería algo más que documentación, y en este sentido, Claudio había estado implicado en el equipo directivo desde el primer año de vida del colegio, y tenía mucha información de los entresijos del centro. Su visión de la evolución de Los Castaños podía ser contrastada con la información que obtuviera de la entrevista con Amparo. De esta forma, el número de personas a entrevistar hacia el final de curso se multiplicó por algo más que por dos.

Respecto a la otra cuestión, la elaboración de los guiones de las entrevistas para el profesorado, decidí ampliar las dimensiones a tratar (Anexo 4). Inicialmente, había previsto recabar información sobre la visión que el profesorado tenía del PAT en general, y descender a la práctica de aula concreta para que me contaran cómo llevaban a cabo los Proyectos de Trabajo, y todos los pormenores relativos a su desarrollo, y al proceso de aprendizaje del alumnado. Teniendo en cuenta los nuevos interrogantes planteados para este curso, y las circunstancias vividas durante su transcurso, opté por incluir bloques relativos a la organización colegiada del centro, al proceso de colaboración entre el profesorado, y específicamente, a la forma de resolver los conflictos en el seno de la institución. La información que obtuve a este respecto fue muy clarificadora para la interpretación de la realidad que había compartido en el centro.

El tercer trimestre comenzó después de las vacaciones de semana santa, con el conflicto ya cerrado en lo que se refiere a sus manifestaciones externas, pero con

una cierta tensión y, sobre todo, con la necesidad de debatir y reflexionar sobre la experimentación, en general, y sobre la atención a la diversidad en particular.

Mi presencia en el colegio fue casi cotidiana, por un lado, porque comenzaba a observar el desarrollo de un proyecto de trabajo en 6º, en el que, de acuerdo con Sebastián, el tutor, me había implicado también en su planificación y desarrollo; por otro, porque tenía que apurar la recogida de información, sobre todo en lo que se refiera a la documentación y la realización de entrevistas a las madres, el concejal del ayuntamiento en la zona, el alumnado y el profesorado. Sin embargo, al inicio del trimestre se refleja un menor número de anotaciones en el diario, debido en parte a la resaca dejada por el conflicto, y *“a que me siento más en la obligación, en la necesidad y el deseo de participar y aportar ideas”* (Diario de Campo. Coordinación individual. Marzo, 96). De hecho, en numerosas ocasiones, se pedía mi opinión explícita sobre cómo marchaban las cosas o sobre las decisiones que se iban tomando.

A medida que avanzó el trimestre, volví a retomar el ritmo de las anotaciones, cogidas con mucha meticulosidad y con abundantes referencias al clima escolar. Durante este trimestre, se llevaron a cabo las jornadas de reflexión en el centro y el debate sobre la atención a la diversidad, que supusieron sesiones maratónicas de valoración del trabajo realizado, discusión y búsqueda de acuerdos sobre las líneas pedagógicas del centro, que fueron luego aprobadas en claustro. En ambas jornadas participé activamente tomando notas, ejerciendo de secretaria en algún grupo de trabajo, y aportando mi visión de la realidad.

Otro aspecto que se refleja en el diario, en este trimestre, es un mayor número de referencias al proceso de investigación, en gran medida provocadas por la necesidad de finalizar el trabajo de campo, que en las últimas semanas llevó un ritmo vertiginoso porque, además de concluir el fotocopiado de la documentación, y de realizar las entrevistas, éstas debían ser transcritas sobre la marcha para devolvérselas a las personas entrevistadas, y que me dieran el visto bueno para poder utilizar la información. Poco a poco me iba haciendo consciente que debía

comenzar a despedirme del centro, *“quitarme la piel participativa y entrar de lleno en el papel de investigadora”* (Diario de Investigación. Abril, 96). Dos percepciones diferentes y complementarias me fueron indicando la necesidad de comenzar la retirada del campo: por un lado, *“la sensación de que donde quiera que esté me estoy perdiendo algo interesante en otro sitio”* (Diario de Investigación. Abril, 96); por otro, lo que Glaser y Strauss (1967) llaman saturación teórica para referirse a *“ese punto de la investigación en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes”* (Taylor y Bogdan, 1992:90).

El último claustro de curso en el colegio tuvo lugar el 28 de junio. Me quedé gratamente sorprendida al ver que, en uno de los puntos de la orden del día, se daba lectura a un escrito aprobado en el Consejo Escolar, y que se presentaba al claustro para su aprobación. En él se hablaba de la labor que yo había desarrollado en el colegio durante los dos últimos cursos escolares:

“Se coincidió en que se debe valorar altamente el nivel pedagógico de que ha hecho gala la citada, así como su implicación en la tarea a desarrollar. Al mismo tiempo, se quiere destacar la disposición a la colaboración de la citada profesora, que no ha escatimado esfuerzos en ningún momento para ayudar o asesorar a quien lo solicitase, así como destacar sus cualidades como compañera” (DOC4).

Habían transcurrido dos cursos escolares desde que pisara por primera vez el colegio de Los Castaños. Había acudido allí para realizar una etnografía educativa, pero lo que llevaba en mi maleta, al salir del colegio, era una aventura cargada de valor. Como señala Woods, *“igual que en el caso de los maestros, probablemente es mejor si a los etnógrafos les gusta la gente. Gran parte de la etnografía, aunque contenga un margen de crítica, es una celebración de la Humanidad”* (1995:47).

II.3. EL CAMINO DE VUELTA

*“Nuestras horas son minutos
cuando esperamos saber,
y siglos cuando sabemos
lo que se puede aprender”*

Antonio Machado

Había pasado dos años absorbida por la práctica, absorta en la experiencia vivida durante la recogida de información, dedicada a cosechar datos. Tocaba cerrar puertas. Empezar el camino del adiós y sentarme en la mesa, a desgranar el millo y prepararlo para la venta.

Sabía que, en la investigación cualitativa, el tiempo para el análisis del conjunto de los datos supone, como mínimo, la duplicación del tiempo dedicado a su recolección. También era consciente de que la comunicación de los resultados de mi estudio implicaba la redacción de un informe que, en el caso de la etnografía, adquiere tintes narrativos que permiten una mayor libertad de expresión que la asociada habitualmente al campo de la investigación científica.

Pero lo que no podía imaginar en ese momento, afortunadamente, es que el trayecto que iba a iniciar se prolongaría más de una década, y supondría un tortuoso viaje por la jungla de mis datos, cayendo en numerosas ocasiones en manos del *serendipity*, viviendo períodos de total oscuridad junto a otros en los que parecía que el camino se allanaba, y encontraba una salida digna para tanta información. La sensación que me ha acompañado durante estos años es la de tener que atravesar una inmensa cadena montañosa para llegar al otro lado de la frontera. Transitar por ella ha sido un ejercicio en el que, la alegría de coronar una altura de 4.000 metros se ha visto ensombrecida y retada por la necesidad de alcanzar la cima del siguiente pico, a 6.000 metros de altitud. Disfrutar la suavidad de los valles en la bajada y volver a divisar el horizonte como una línea dibujada en la lejanía ha sido posible

gracias al aprendizaje de la soledad, y a la compañía de tantas y tantas personas, amables y generosas, que apoyaron incondicionalmente mi empeño.

Este trayecto es el que voy a contar a continuación. El viaje ha valido la pena. El resultado, ustedes lo juzgarán.

II.3.1. Sinfonía de los adioses (o de cómo abandoné el campo)

En agosto de 1995 asistí a un curso impartido por Robert Stake y Hellen Simons en la Universidad Complutense de Madrid. No había mucha afluencia de público; en un descanso de la mañana me acerqué al profesor y, haciendo uso de mi pésimo inglés, le conté el dilema en el que me encontraba en ese momento. Era el verano que transcurría después de mi primer año de trabajo de campo, y me planteaba constantemente la conveniencia o no de prolongar un año más mi estancia en Los Castaños. Animada por las breves experiencias que Stake contaba, y por la profundidad de sus análisis, me pareció pertinente consultarle. En ese momento, mi cabeza estaba llena de preguntas y tenía mucha prisa por obtener las respuestas; así que él, amable y paciente, me escuchó la retahíla que fui capaz de hilvanar. De mi discurso sólo recuerdo la última pregunta que le lancé, a modo de pensamiento en voz alta, que traducido al castellano quería decir algo así: *“Yo no sé si debo continuar un año más o si ya tengo suficientes datos como para poder dar respuesta a mis interrogantes”*. Mi dilema se basaba en la duda de si mi decisión de prolongar el trabajo era una forma de encubrir mi deseo de aprender más y, al mismo tiempo, evitar enfrentarme al vacío de estómago que me producía la maraña de los datos, o si, por el contrario, realmente necesitaba ese año para poder completar la información necesaria. El me miró perplejo, sonriente y pensativo, y escuetamente me contestó: *“Bueno, eso siempre les pasa a los novatos, es normal... La respuesta depende de tus preguntas de investigación, pero habitualmente, un año es tiempo suficiente para comprender”*.

Sé que me dijo más cosas, pero estaba tan nerviosa que eso fue lo único que pude entender y retener.

“Si uno comienza a despreocuparse y el campo de investigación empieza a tomar la apariencia de una rutina familiar, entonces es necesario plantearse algunas cuestiones pertinentes. ¿Esta sensación de comodidad quiere realmente decir que el trabajo de campo ha acabado? ¿Ya ha sido recogida toda la información necesaria? (En teoría siempre hay algo nuevo por descubrir, eventos imprevistos que hay que investigar, pistas que hay que seguir, etc.). Siempre hay que plantear una cuestión: no es por estar deambulando por ahí, sin ningún propósito, sólo por estar allí, por interés o por falta de confianza, que uno va a conseguir la información necesaria” (Hammersley y Atkinson, 1994:119-120).

Un año después, en septiembre de 1996, no me encontraba ante el mismo dilema. Habían transcurrido dos años desde que me sumergiera en los escenarios del PAT, y sabía que tenía más información de la que era capaz de procesar. Estaba cansada, y necesitaba sentarme a reflexionar sobre lo que había vivido, aunque no supiera bien por donde empezar.

Taylor y Bogdan nos recuerdan que *“dejar el campo puede ser un momento personalmente difícil para los observadores participantes”* (1992:91). Mi despedida coincidió con otros adioses: al terminar el curso 95-96, tanto en el centro como en la coordinación regional del programa, se había cubierto una etapa, y el PAT tenía nuevos retos y protagonistas. Esta circunstancia facilitó la ruptura de ciertos apegos, y tranquilizó el desasosiego de mi alma.

No obstante, durante el curso 96-97, el compromiso que había adquirido con Los Castaños y el PAT continuó vigente, en parte porque siempre me quedaba algún cabo suelto que necesitaba amarrar (documentos que no había fotocopiado, alguna entrevista que no había podido realizar durante el curso anterior...), en parte porque desde el colegio o el programa me reclamaban para alguna cuestión a la que

era incapaz de negarme (asistir a las jornadas de reflexión en el centro, asesorar una nueva experiencia en educación Infantil, ayudar a la organización de las Jornadas Regionales o, simplemente, participar en una jornada festiva con el profesorado). Cualquier excusa era buena para volverme a encontrar con la práctica, que tanto me había aportado; y ya que estaba allí, aprovechaba para recoger nuevos datos. Como señalan Velasco y Díaz de Rada, *“no es posible delimitar con precisión cuando un trabajo de campo está terminado. Al menos el final no viene dado por el agotamiento de la fuente o fuentes de información”* (1997:38).

En mi caso, por tanto, la retirada del campo fue casi un proceso natural, animado más por el agotamiento y la necesidad de poner límites al trabajo, que por la certeza de que ya el escenario no tenía nada más que ofrecer.

En el verano de 1997, la finalización de mi estancia como investigadora en el PAT era un hecho. Las vivencias compartidas y los lazos de amistad creados con las personas, al margen de la investigación, me situaron en una nueva posición en la que ya no necesitaba romper los apegos. La impenitente escritora de cuadernos y libretas de campo había acabado su trabajo; pero su corazón seguía allí.

II.3.2. El análisis de la información (biografía de una década)

Coffey y Atkinson, en el primer capítulo de su libro *“Encontrar sentido a los datos cualitativos”*, señalan que *“existe algo intimidador al finalizar el trabajo de campo, cuando ya no queda más por hacer que analizar los datos y redactar”* (2005:16). Así me sentía a comienzos de 1997, cuando prácticamente había acabado de recoger toda la información que era capaz de almacenar, y decidí empezar a poner orden en el caos.

Analizar los datos. Esta era la siguiente tarea que me proponía abordar en mi periplo investigador. Pero, ¿qué significaba realmente este nuevo reto?

En busca de la definición perdida

Al hablar del análisis de la información en los estudios etnográficos, Axpe señala: *“ésta es, quizás, la fase de todo el proceso de investigación donde existe un mayor oscurantismo”* (2003:62). Después de analizar veinticinco estudios etnográficos, realizados en nuestro país entre 1986 y 2001, esta autora concluye: *“es la fase más temida, la más oscura, la menos explícita y la más creativa, (...) cada autor se construye su propio procedimiento de análisis, muchas veces de manera intuitiva y artesanal”* (2003:505).

Esta evidencia, relativamente reciente, viene a confirmar lo que ya otros habían advertido unos años antes al hablar de los procedimientos analíticos en el campo de la etnografía. Un excelente manual de investigación cualitativa, editado en nuestro país en 1996, subraya que *“el único punto de acuerdo entre los investigadores es la idea de que el análisis es el proceso de extraer sentido a los datos”* (Rodríguez Gómez et al., 1996:202). En la misma línea, Coffey y Atkinson sentencian: *“no hay consenso sobre qué significa en este contexto el término análisis, y mucho menos una formulación precisa y específica de sus técnicas y estrategias”* (2005:22).

Cuando en 1993 decidí llevar a cabo esta investigación, uno de los aspectos que más me motivaba era el de adquirir un mejor conocimiento del método etnográfico y de sus posibilidades de aplicación en nuestro contexto geográfico y académico. Ya entonces me interesaron especialmente las dificultades inherentes a los procedimientos de análisis, porque sabía que constituían uno de los puntos más controvertidos del proceso y, al mismo tiempo, uno de los elementos más duramente criticados por sus detractores.

No fui capaz de intuir, en aquel momento, el galimatías léxico y epistemológico en el que se encontraba la investigación cualitativa, en general, y la etnografía educativa, en particular; al menos en nuestro país. Me puse manos a la obra teniendo como salvaguarda el carácter cíclico del método. Confiaba en que el

tiempo me daría las claves analíticas para *extraer sentido a mis datos* a medida que iba reuniéndolos.

Entonces, guiada por manuales de investigación cualitativa como el de Taylor y Bogdan (1992), me reconcentré en el trabajo de campo, y en la importancia que tiene su desarrollo para recoger frutos interpretativos después de la retirada de los escenarios. Animada por las propuestas de análisis realizadas por Miles y Huberman (1984) en el terreno de la innovación educativa y la mejora escolar, opté por recoger datos suficientes como para poder establecer categorías de análisis *a posteriori*. Preocupada por el rigor metodológico, realicé un diseño preliminar en el que garantizaba la posibilidad de triangular fuentes e informantes (Guba, 1983; Altrichter, 1986; Angulo Rasco, 1990c; McFee, 1992). Conscienciada de la importancia de *disciplinar* mi subjetividad (Erickson y Florio, 1980, *cit* en Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993; García Jiménez, 1994), y guiada por las sugerencias de Guba (1983), inicié el diario de la investigación, favoreciendo así, por un lado, la reflexión, y por otro, la revisión del proceso metodológico (Thomas, 1993). Obsesionada por la validez científica de mi estudio, me cercioré de que las consignas leídas en textos de otros autores, con experiencia y reconocido prestigio en el ámbito anglosajón, no contravinieran mis decisiones (Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Erickson, 1989, 1990; Anderson, 1990 Kushner y Morris, 1990; Wilcox, 1993; Wolcott, 1993; Ogbu, 1993; Hammersley y Atkinson, 1994).

Sin embargo, no fui capaz de calcular la magnitud del problema analítico hasta 1997, año en el que me tropecé con la desolación: después de dos años ininterrumpidos de trabajo de campo no sabía qué camino seguir. Coffey y Atkinson reflejan a la perfección la situación en la que me encontraba:

“Anne Catterick y Philip Fairlie, ambos estudiantes de doctorado de sociología, están sentados con cara de frustración (...), están sumidos en la desesperanza. Anne tiene varios cientos de páginas de notas de campo ya procesadas en el computador y revisadas, a las que no es capaz de decidirse a

meterles el diente, Philip ya hizo una serie de entrevistas de grupos focales, ya las grabó y las transcribió, pero ahora está estancado. (...) En un mundo ideal, Anne y Philip no se encontrarían en tal embrollo. Nunca deberíamos recopilar datos sin que se estuviera dando de manera simultánea un análisis sustancial. Permitir que los datos se acumulen sin un análisis preliminar durante el camino es receta para la infelicidad, cuando no para el desastre total. Debemos reconocer que esto puede suceder, y por diligentes que seamos, tenemos que enfrentarnos a las ingentes tareas del manejo de datos en alguna etapa en la carrera de la investigación. Y es fácil que venga la decepción y la parálisis” (2005: 15-16).

Probablemente, todos los que nos hemos enfrentado alguna vez a la tarea de analizar datos cualitativos quisiéramos creer en la existencia de ese *mundo ideal*. Pero sabemos que no existe, y nos despertamos en el mundo real con sentimientos encontrados que pueden hacernos desfallecer.

Al concluir el trabajo de campo, sabía que había sufrido una especie de incontinencia recolectora mientras descubría las posibilidades que me ofrecía la vida cotidiana para aprender sobre la práctica; era consciente de que no había realizado, de manera sistemática, análisis parciales de la información recogida a lo largo de mi estancia; podía intuir que el trabajo que me quedaba por delante no iba a ser un “camino de rosas”. Pero la desazón que sufría, y la consiguiente parálisis, tenían mucho que ver con un nuevo y terrible descubrimiento: la cantidad y la calidad de los datos que había recogido no me permitían aplicar el tipo de estrategia analítica prevista al iniciar el trayecto, cuando todavía era una investigadora ingenua y emocionada con su primera aventura *antropológica* (Barley, 1994).

Ante este panorama, ¿qué podía hacer? Las respuestas fueron llegando poco a poco, al mezclar la alquimia de la práctica con la sabiduría de los veteranos.

Si esto no es análisis de contenido, entonces ¿qué es?

La experiencia vivida y la información elaborada durante casi tres años de trabajo de campo me habían transformado. Y este proceso de cambio experimentado en primera persona, lejos de llevarme a desistir de mi empeño inicial ante los tropiezos, me hizo encontrar una buena razón para continuar adelante con la empresa: el deseo de contar, de compartir la información, de comunicar y hacer pública la experiencia.

Me movía el convencimiento de que había tenido una oportunidad de oro al conocer de cerca el PAT y su gente. Pero, además, me sentía en deuda con muchas, muchísimas personas que trabajan y se esfuerzan diariamente en silencio para mejorar nuestra escuela pública. Así que, en pago a esa deuda, traté de averiguar cómo podía salir del escollo en el que me encontraba.

Comencé a transcribir, ordenar y clasificar toda la información que había elaborado y recopilado. Dado que la mayor parte de mis datos poseían una naturaleza textual, pensaba que podría llevar a cabo un análisis de contenido⁸. Mi planteamiento era cercano al siguiente:

“Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. (...) Analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo” (Rodríguez Gómez et al., 1996:200).

Con esta intención, me sumergí en la lectura detenida y reiterada de los diarios de campo y las entrevistas. Consideraba que la primera tarea que debía

⁸ Esta denominación, que se ha utilizado con frecuencia como sinónimo de análisis de datos cualitativos, es en realidad un tipo particular de análisis de datos textuales (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

realizar para el análisis consistía en identificar y delimitar unidades significativas dentro del conjunto; esto es, extraer del corpus principal de datos un sistema de categorías que me permitieran clasificar y ordenar la información recogida para, posteriormente, establecer relaciones entre las unidades detectadas.

Sin embargo, la inmersión en los datos no resultó fructífera en este sentido. Era la primera vez que me enfrentaba a la información después de haber abandonado los escenarios del estudio; el recorrido silencioso por las páginas escritas durante la experiencia en el campo, y la lectura detallada de las entrevistas y los documentos recopilados sirvieron para cerciorarme de la imposibilidad de manejar el inmenso volumen de datos siguiendo las indicaciones de un análisis categorial inductivo. Pero, además, el intento me hizo tomar conciencia de otros aspectos importantes relativos a la calidad del material que tenía entre manos. Uno de ellos, su heterogeneidad:

“La información producida es codificada en distintos lenguajes, naturales o formales, en la lengua del investigador o del grupo estudiado. El resultado final es un conglomerado de información no sólo clasificada según los ítems de las ‘guías de campo’, sino diferenciadas en lenguas o lenguajes y en niveles de formalidad. La heterogeneidad es la impresión dominante del conjunto” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 41).

La disparidad de “lenguajes” y la variedad de “lenguas” que poblaban las miles de páginas que quería analizar hacían que fuera necesario aplicar, al conjunto de datos, otro principio clasificador diferente a las categorías temáticas. A modo de ejemplo simple: la información de las entrevistas llevadas a cabo al profesorado en situaciones formales participaban de un lenguaje radicalmente diferente a los datos reveladores de las entrevistas informales, o a las notas tomadas apresuradamente después de haber compartido un café con algunos de los protagonistas del estudio. La pretendida reducción de datos a partir de un análisis categorial no hacía honores

a la riqueza inherente a esta heterogeneidad, ni ayudaba a clarificar las claves ocultas tras las palabras.

Por otra parte, la dispersión de la información, característica de los estudios cualitativos con abundantes notas de campo, tampoco facilitaba la tarea. Comencé el trabajo de identificación y clasificación de unidades utilizando los datos obtenidos durante las entrevistas formales al profesorado. Estas entrevistas estaban orientadas por un guión previo, elaborado en función de los intereses del estudio; aunque durante su desarrollo la conversación fluía libremente, el contenido de la transcripción se ceñía bastante a las principales dimensiones de la investigación, y era relativamente fácil localizar información referida a una u otra temática. A partir del análisis inicial de estas entrevistas, elaboramos un sistema inacabado de categorías y metacategorías que serviría de punto de partida para analizar el grueso de los datos.

Sin embargo, la identificación y clasificación temática se convirtió en un galimatías indescifrable al enfrentarme al resto de la información. Al contrario de lo que había sucedido con las entrevistas, en la mayor parte del material textual que quería analizar (a excepción de los documentos oficiales y los registros observacionales de algunas reuniones), las diferentes temáticas aparecían no sólo dispersas, sino mezcladas entre sí y entreveradas. Párrafos enteros del diario de campo podían contener un sinnúmero de códigos intercambiables en función del punto de vista que adoptara durante su lectura; cuando conseguía decantarme por una temática particular, el contenido informativo del texto extraído perdía totalmente sentido o fuerza explicativa al sacarlo de su contexto. Además, casi nunca había referencias explícitas a los aspectos resaltados en el sistema categorial, por lo que la inferencia realizada para asignar los temas hacía que estos se fueran expandiendo sin límites, y amalgamando unos con otros hasta crear un panorama más difuso que aclaratorio. La decepción, llegados a este punto, era descomunal.

El esfuerzo realizado para reducir el grueso de la información a unidades temáticas más manejables resultó frustrante, pero me brindó la posibilidad de

redescubrir los datos. Ya he contado que, durante el trabajo de campo, me había convertido en una especie de aspiradora que llenaba bolsas y más bolsas de información con todo lo que acontecía en los escenarios; la participación e implicación en el PAT y el centro me convirtieron, además, en una esponja que absorbía y se impregnaba de las vivencias cotidianas, sucumbiendo a sus encantos. Leer y releer pausadamente los textos, sin el ritmo acelerado de la omnipresente demanda de la práctica, me permitió comprender la complejidad y amplitud del trabajo que tenía entre manos. Por un lado, tuve por primera vez la oportunidad de hacer un seguimiento de la trama completa de todo aquello que había presenciado; el silencio de la lectura me permitió captar nuevos significados emergentes, y encontrar relaciones insospechadas entre el pasado y el presente de las ideas en el devenir de los acontecimientos. Por otro, revisitar el escenario desde esta nueva perspectiva me hizo tomar conciencia de cómo había cambiado mi objeto de estudio, cómo había evolucionado mi percepción sobre el PAT, y cómo se habían ido modificando y ampliando los intereses que tenía al comenzar la investigación. Si al inicio del estudio sólo quería saber cómo se desarrollaba en la práctica el programa, ahora los datos recogidos reflejaban ese interés expandido en múltiples direcciones. Necesitaba encontrar un rumbo para navegar en el mar de mis registros:

“La estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva (...). La disgregación taxomónica de estos datos inducida por las ‘guías de campo’ es sólo una fase transitoria que el análisis y las elaboraciones posteriores acaban por superar, reintegrando lo disperso, evidenciando patterns, mostrando interdependencia, construyendo tramas, articulando estructuras, formando sistemas. Tal vez radique en eso la ‘magia del etnógrafo’: en la transformación de una masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria con los nativos, convertida finalmente en un discurso coherente y unitario, en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso, sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 36).

Me encontraba en una fase *transitoria* de la indagación, pero desconocía las claves para transitar por ella. La mayor parte de las lecturas que realicé de textos especializados en investigación cualitativa, al hablar del análisis de datos remitían a ideas tan vagas, misteriosas y oscuras como *la magia del etnógrafo* o *el arte de investigar...* Buscaba desesperadamente un timón al que agarrarme en medio de la tormenta y el caos. ¿En qué momento me había equivocado? ¿Hacia dónde debía dirigirme para no naufragar? La respuesta la encontré en Sevilla.

Nuevos horizontes

Dice la sabiduría popular que, cuando una puerta se cierra, otra nueva se abre para poder salir por ella. Afortunadamente, mi caso no fue la excepción que confirmara esta regla, y la nueva puerta se materializó en la posibilidad de disfrutar de una estancia, de un mes de duración, en otra Universidad estatal. La finalidad de este desplazamiento era realizar una consulta a expertos.

La persona elegida para esta consulta fue Eduardo García Jiménez, de la Universidad de Sevilla. Este profesor había sido uno de los pioneros en la utilización de la etnografía educativa en nuestro país. Su tesis doctoral, presentada en 1986, seguía las orientaciones metodológicas de autores como Agar o Spradley, y fue publicada en 1991 bajo el título "*Una teoría práctica sobre educación. Estudio etnográfico*". Eduardo aceptó gustosamente mi solicitud, y concertamos el encuentro para el mes de febrero de 1998.

El recuerdo que guardo de mi estancia en Sevilla es que fue uno de los meses más gratos y productivos en lo que se refiere al trabajo de mesa de la tesis. En primer lugar, porque tenía dedicación exclusiva a la investigación. Podía centrarme y reconcentrarme en el proceso vivido durante el trabajo de campo y en la información recogida hasta ese momento, sin tener que compaginar esta tarea con

otras personales o profesionales; esto es algo que me ha sucedido en pocas ocasiones a lo largo de mi periplo investigador. En segundo lugar, porque tenía a mi disposición a un sabio interlocutor que, desde su posición de experto ajeno al proceso vivido, me aportaba una nueva perspectiva desde la que abordar mi problema de investigación y, al mismo tiempo, me planteaba serias preguntas a las que tenía que dar respuesta con un intenso trabajo de análisis y reflexión sobre la información recogida durante mi experiencia en el campo. En tercer lugar, porque impulsada por Eduardo García, y por la necesidad de exponerle de manera resumida mi trabajo, empecé a escribir, por primera vez, mis propias descripciones e interpretaciones acerca del proceso innovador. Tal y como señala Erickson, la elección y redacción de retratos descriptivos, además de las funciones informativas, *“cumple otro propósito: estimular el análisis en las etapas iniciales de la organización de datos encaminada a la redacción del informe”* (1989:277).

Sin duda, tengo muchas cosas que agradecer a esta persona que, generosamente, me regaló su tiempo y sus conocimientos para orientar mi trabajo con los datos; y esto en un momento en el que, como ya he señalado, andaba perdida en la inmensidad de las palabras. No obstante, si tuviera que resumir en una sola idea la principal contribución de esta época al trabajo de análisis, utilizaría la siguiente cita: *“No hay una sola manera correcta de analizar los datos cualitativos; además, es esencial hallar modos de usar los datos para pensar con ellos. Tenemos que encontrar los modos más productivos de organizar e inspeccionar nuestros materiales”* (Coffey y Atkinson, 2005:17). Esta fue la enseñanza más valiosa que recuerdo del trabajo realizado durante un mes con Eduardo García. Si hasta ese momento había estado constreñida por la búsqueda de procedimientos de análisis encorsetados que guiaran mis pasos, el tiempo transcurrido en Sevilla me sirvió para realizar un descubrimiento fundamental en el proceso analítico: la necesidad de aprender a dialogar y pensar con los datos, prestar atención a sus palabras, escuchar activamente lo que tienen que decir, y buscar en ellos respuesta a las preguntas planteadas una y otra vez.

Sin embargo, al hablar de mi estancia en Sevilla, no haría justicia si no hiciera referencia a otros aspectos importantes del trabajo allí desarrollado, que me permitieron encontrar nuevos caminos por los que transitar en el proceso analítico.

En primer lugar, confirmé la idea de que, dada la naturaleza de la información con la que contaba, y dado los objetivos de mi investigación, no era lo más adecuado hacer un análisis categorial minucioso. Aunque ya he relatado en el apartado anterior cómo había fracasado en mi intento de elaborar categorías inductivas a partir de los datos, cuando tuve mi primer encuentro con Eduardo García aún no había desechado del todo esta posibilidad, y pensaba que quizás el error podía estar en la forma en que había abordado la tarea, más que en el procedimiento elegido. Sin embargo, desde el momento en que expuse a Eduardo el trabajo que había realizado y mis dudas analíticas, él me planteó la necesidad de llevar a cabo una definición cultural del programa. En las anotaciones tomadas durante nuestras reuniones de trabajo, registré lo siguiente:

“Eduardo ve la necesidad de que produzca una definición cultural del programa y de cómo se ha desarrollado en esa cultura (...). Considera que en el programa, entendido como creación cultural, entran en juego los siguientes elementos interrelacionados: (1) los contextos o escenarios en los que ocurren las cosas (...), (2) las definiciones o ideas que las personas tienen sobre el programa y lo que en él ocurre (...), (3) los roles que desempeñan o adoptan las personas que participan en el programa y en la investigación (...), y (4) las prácticas, que tienen que ver con lo que las personas hacen y con las conductas que tienen en los escenarios en función de sus ideas y de los roles que desempeñan (...). No se trata de definir cada uno de estos elementos por separado, sino de utilizarlos como claves para responder a las preguntas que me planteo, e interpretar el programa” (Diario de Investigación. Marzo, 98).

En segundo lugar, al contrario del proceso meramente inductivo que había previsto para el análisis de los datos, Eduardo me propuso llevar a cabo un desplazamiento continuo entre los dos polos del binomio deducción-inducción. Es

decir, basándome en la experiencia vivida y en la información recogida, debía generar explicaciones generales, a modo de hipótesis de trabajo que, posteriormente, me servirían para buscar en los datos evidencias concretas, positivas y negativas, de las afirmaciones contenidas en ellas, valorando así su capacidad para explicar el desarrollo del programa. Eduardo insistía en la necesidad, en un primer momento, de encontrar las explicaciones más generales e inclusivas, aquellas que abarcaran de forma comprensiva el conjunto de los datos, para luego, desde ahí, desgranar las cuestiones particulares; *“definir en muy pocas palabras el núcleo central del problema, buscar una tesis que sea la columna vertebral de todo el trabajo y de la interpretación, para buscar después cuáles son las vértebras”* (Diario de Investigación. Marzo, 98). Erickson, al hablar de esta tarea en el proceso de análisis hace alusión a la búsqueda de patrones de generalización dentro del caso para encontrar vínculos clave:

“Una metáfora apropiada para este tipo de descubrimiento (...) consiste en concebir todo el conjunto de datos como una gran caja de cartón, llena de hojas de papel en las que aparecen los datos. El vínculo clave es un constructo analítico que une, como si fuera un cordel, los distintos tipos de datos. (...) La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus. Cuando se tira del cordel que está más arriba, se espera que haya tantos cordeles adicionales como sea posible anudados a los datos” (1989:268).

Por último, el análisis debía hacerlo teniendo en cuenta el conjunto de los datos, contrastando las diferentes fuentes de información sobre un mismo acontecimiento. Por tanto, no correspondía hacer un análisis por partes, atendiendo por separado a lo que se contaba en las entrevistas o lo que tenía registrado en las observaciones y los documentos. La búsqueda de evidencias positivas y negativas de una posible explicación debía hacerla triangulando la información de los diferentes

registros y cruzando las voces de todas las personas implicadas. Se trataba de ver el grado de confluencia entre las diferentes perspectivas a analizar.

Con todas estas indicaciones presentes, me dispuse a dar respuesta a nuevas preguntas formuladas con la intención de describir la experiencia innovadora desde la perspectiva de los participantes: ¿cómo ven ellos el PAT?, ¿cómo lo definen?, ¿cómo trabajan en el programa?, ¿por qué funciona?, ¿por qué tenemos este programa y no otro?, ¿por qué existen diferentes visiones del PAT? Al mismo tiempo, dediqué mis esfuerzos a la búsqueda de una estructura conceptual, de carácter jerárquico, en la que quedaran definidos los principales elementos culturales del programa y las relaciones que se daban entre esos elementos. En definitiva, se trataba de dar respuesta a dos grandes cuestiones: por un lado, ¿cómo ha sido el proceso de creación cultural del programa? y por otro, ¿cómo explican los miembros de esa cultura lo que ha pasado?

Cambio de rumbo

El tiempo transcurrido en Sevilla fue clarificador y fructífero, pero breve. Volví a casa esperanzada y dispuesta a desarrollar el trabajo que había iniciado. Sin embargo, la vuelta a la vida cotidiana no supuso la continuidad del camino emprendido:

“Es igualmente paralizante pensar que el análisis, cuando ya se emprende, debe marchar tal como se previó, y conformarse con toda exactitud a una u otra ortodoxia. La búsqueda del método perfecto de análisis de datos es infructuosa. Es fácil enredarse tanto con los propios datos (a menudo recolectados con costos, tiempo y esfuerzos personales considerables) que uno deja de ver el bosque por mirar los árboles, y no es capaz de conseguir apoyo analítico en los datos recolectados. Hay demasiadas personas que se enamoran tanto de sus datos que no son capaces de perturbar su pristina belleza

interfiriendo con ellos de alguna manera. Ambas actitudes son estériles” (Coffey y Atkinson, 2005:17).

Además del ajetreo habitual de la vida diaria en la Universidad, las razones que me llevaron a una nueva parálisis tienen mucho que ver con lo expresado en la cita anterior. Por un lado, tratando de buscar una estructura conceptual que ordenase y explicase el conjunto de la información recogida, me perdía en los detalles, y siempre me daba la impresión de estar dejando de lado algo importante para entender lo que había sucedido en la práctica, al tiempo que me parecía que intentaba encajar de manera artificial piezas que estaban multirrelacionadas en un complejo engranaje. Por otro, me parecía que cualquier cosa que yo pudiera decir no era tan apropiada para entender la realidad como muchos de los párrafos que se podían extraer de los datos contenidos en las entrevistas o los documentos recopilados.

La mayor dificultad la encontraba a la hora de establecer la conexión entre lo que sucedía en los dos escenarios principales del estudio: la coordinación del PAT y el colegio. Una de las preguntas clave a la que quería dar respuesta era ¿cómo se produce la simbiosis entre la cultura del programa y la cultura del centro? Si bien es verdad que había participado con alto nivel de compromiso en los diferentes espacios destinados a la coordinación del programa, durante el último año del trabajo de campo me había concentrado en la práctica llevada a cabo en Los Castaños. Por un lado, me había acostumbrado a mirar el desarrollo del PAT desde la perspectiva de las personas con las que convivía cotidianamente en el colegio. Por otro, aunque conocía y participaba de las ideas pedagógicas y las líneas de trabajo que se exponían en las reuniones de coordinación y las jornadas regionales, sólo conocía la realidad de los demás centros por medio de lo que contaban sus coordinadores. El PAT comprendía todas esas realidades y las superaba, siguiendo el principio gestáltico que advierte que el todo es más que la suma de las partes. ¿Tenía

suficientes elementos de análisis para interpretar esa cultura? Lo cierto es que, en este momento de la investigación, en mi cabeza y en mi corazón, la vida del colegio tenía mayor peso que la vida del programa en su conjunto.

Después de darle muchas vueltas al asunto, guiada por las ideas expresadas en el párrafo anterior, tomé una decisión que suponía un giro importante en el desarrollo de la investigación: cambiar mi objeto de estudio. Si hasta ahora, la razón de ser y el núcleo central de mi tesis lo constituía el PAT como programa de innovación, a partir de este momento opté por centrarme en Los Castaños, y relatar cómo se había producido la construcción pedagógica del centro. Esto no implicaba perder de vista el programa, porque gran parte de lo que había sucedido en el colegio a nivel pedagógico tenía que ver con el desarrollo del PAT; pero significaba cambiar la óptica desde la que analizar el programa, valorando su contribución al proceso educativo e innovador del centro.

Elaboré, por primera vez, un índice minucioso de los capítulos y apartados del informe (Anexo 5) y comencé, también por primera vez, a redactar un capítulo descriptivo de la historia del colegio. Estaba entusiasmada con la idea de poder dedicar mis esfuerzos a narrar cómo se había ido gestando el entramado pedagógico en el que había convivido durante dos años. La realidad del centro se me presentaba como algo abordable, abarcable, y me resultaba relativamente fácil encontrar las claves interpretativas para explicar lo que allí había sucedido. El PAT era una de esas claves, pero no la única.

Comencé a reconstruir la historia del centro desde su creación a partir de la información con la que contaba: las entrevistas y los documentos. La narración se tejía con las voces de las personas que habían estado presentes durante esa época en Los Castaños, contrastando las diferentes visiones que unos y otros tenían de los acontecimientos, y complementando la información con lo que constaba en los documentos oficiales y no oficiales. Mi papel como narradora era el de organizar y presentar la información, sin apenas intervenir en el contenido del discurso.

Cuando ya llevaba un par de meses de trabajo y unos veinte folios escritos, se los enseñé al Dr. Marrero para que los leyera y me diera su opinión. Los comentarios que hizo al contenido de la redacción que le presentaba se podían resumir en una idea: había un exceso de detalle y reiteración en la historia que contaba, que hacía perder de vista el objetivo hacia el que quería dirigir al lector. Como señala Erickson (1989), resulta difícil acostumbrarse a la alternancia entre el extremo detallismo presente en el retrato y el discurso más general, de tal forma que *“algunos investigadores principiantes resuelven esta tensión presentando únicamente descripciones particulares, con un mínimo de interpretación, con lo que provocan a cualquier lector del informe, fuera de su autor, una especie de indigestión semántica y conceptual, por la excesiva abundancia de detalles”* (1989:279).

La minuciosidad con la que trataba de describir la vida recorrida por Los Castaños hacía que el proceso de escritura fuera excesivamente lento, ya que después de haber escrito unas buenas cuartillas y haber utilizado un par de meses en su redacción, no había hecho más que presentar el inicio de la trayectoria, los primeros meses en los que se estaba empezando a organizar el centro. Pero además, la exactitud con la que quería reflejar cada uno de los pasos que se había dado en el colegio me hizo caer en la cuenta del apego que tenía al paisaje y a sus personajes. El principal interés que guiaba mi descripción no era presentar un retrato del colegio, sino seguir indagando e investigando sobre esas personas que había conocido, y con las que me había sentido identificada. Fui consciente de que necesitaba distancia y desprendimiento para poder interpretar las claves de la experiencia.

Me encontré, nuevamente, en una situación en la que no sabía hacia dónde avanzar, ante un nuevo camino interrumpido. No busqué nuevas alternativas.

Dediqué el tiempo a dos tareas pendientes. Por un lado, con la intención de aclarar mis ideas, profundicé en la lectura de autores y trabajos teóricos que trataban sobre las dimensiones principales de la investigación: la organización escolar, el desarrollo profesional del profesorado, los Proyectos de Trabajo y el aprendizaje del

alumnado (Beltrán, 1995; Castañar y Trigo, 1995a y 1995b; Jares, 1995; Santana Bonilla, 1995; Zeichner, 1995; Hargreaves, 1996; Apple y Beane, 1997; Contreras, 1997; Fullan y Gargreaves, 1997; Yanes, 1997; Gimeno, 1998; Martínez Bonafé, 1998; Pérez Gómez, 1998; Escudero, 1999; Pérez Gómez, Barquín y Angulo, 1999; Stoll y Fink, 1999). Llevé a cabo lecturas sobre la interdisciplinariedad, la globalización, la atención a la diversidad, y sobre innovación educativa. Por otro, retomé el segundo objetivo de mi tesis, el que hacía referencia al proceso de investigación llevado a cabo. En el último proyecto de tesis, presentado a la comisión de doctorado en 1996, había concretado este segundo objetivo en la intención de *“describir, analizar y valorar el papel que desempeña el investigador y sus repercusiones en todo el proceso de investigación”*. Sin embargo, después de percatarme de la ingente tarea que suponía el análisis del proceso innovador, desestimé la posibilidad de dedicar también un espacio, en el trabajo de tesis, a indagar sobre la figura del investigador. No obstante, tenía la intención de abordar el capítulo metodológico desde una perspectiva diferente a la pura descripción de los aspectos formales. Me interesaba mostrar, en primera persona, el proceso de aprendizaje que había seguido desde el momento en que elegí el tema a estudiar hasta la escritura del informe, señalando dudas, dificultades y errores, y explicitando la toma de decisiones que me había llevado en cada momento a elegir entre diferentes posibilidades.

Con esta intención, comencé a contestar las preguntas que Burgess (1993:8-9) proporcionó, a modo de guía, a los colaboradores de su libro para que escribieran relatos autobiográficos sobre los procesos formales e informales de sus investigaciones (Anexo 6). Las respuestas a estas preguntas han sido la génesis de esta biografía de la investigación.

Regreso al futuro: transformar los datos en relatos

Tomar conciencia de una situación es el primer paso para superarla. Esto fue lo que me sucedió con el apego que sentía hacia el colegio de Los Castaños y su gente. Apartarme de los datos y abstraerme en las teorías y las prácticas de otros, así como en el proceso de investigación que había llevado a cabo, me situó en un contexto más amplio.

Al centrarme en el análisis del diseño y desarrollo del trabajo de campo, volví a recordar las experiencias vividas no sólo en el centro, sino también en la coordinación del programa, y esto me llevó a asumir la importancia y el papel fundamental que el PAT había jugado en el proceso innovador del colegio, además de considerar su relevancia como propuesta experimental para la escuela pública. Por otra parte, volver sobre la toma de decisiones que había llevado a cabo durante el inicio de la investigación, ampliando escenarios y compartiendo horas de reuniones y entrevistas con otras personas del PAT que no trabajaban en Los Castaños, me hizo tomar conciencia de la cantidad de información que podía desperdiciar si no reconsideraba la decisión de centrarme sólo en el colegio.

Las lecturas teóricas me ayudaron a apartarme un poco de la práctica cotidiana, y situar los acontecimientos en una perspectiva más amplia. Al mismo tiempo, me permitieron valorar nuevamente la estrecha relación que existía entre el desarrollo del PAT y la particular experiencia que se había fraguado en el colegio, de manera que era casi imposible comprender una sin dar el merecido protagonismo al otro. Comprender los procesos de cambio educativo se convirtió en el objetivo fundamental de la investigación.

El largo período de tiempo que pasé realizando lecturas y analizando el proceso de investigación me hizo regresar a los planteamientos iniciales, retomando el programa como objeto de estudio, pero para avanzar hacia el futuro. Elaboré entonces un nuevo esquema del informe en el que incluía un primer capítulo

teórico, en el que hablaría sobre los procesos de cambio y definiría las dimensiones principales del estudio; un capítulo metodológico, en el que haría una descripción formal del diseño y del desarrollo de la investigación, y una biografía más personal y reflexiva sobre el proceso de indagación; un capítulo descriptivo, en el que relataría con peso similar la historia del programa y la del colegio, encontrando entre ambas algo más que cierto paralelismo; y, por último, un capítulo destinado a la interpretación o reconstrucción teórica de la experiencia. Este esquema del informe, con algunas variaciones, es el que me guió durante el proceso de escritura, y el que, a grandes rasgos, se presenta aquí.

Aunque había decidido regresar a los planteamientos iniciales del estudio, no me encontraba ahora en la misma posición que en la situación de partida: el camino recorrido hasta aquí me servía para describir, analizar e interpretar la experiencia. Me refiero a estas tres actividades en el sentido en que Wolcott (1994) alude a ellas al hablar de la transformación de datos cualitativos.

Wolcott (1994) propone utilizar el término transformación para referirse a la forma en que los datos recogidos durante el trabajo de campo se convierten en relatos etnográficos, restringiendo el término análisis a una serie de estrategias que pueden tener lugar durante este proceso de transformación. Voy a utilizar la propuesta de este autor para explicar la forma en la que, finalmente, decidí hacer uso de la información con la que contaba para escribir este informe de investigación, ya que considero que es la que más se acerca al planteamiento que he desarrollado durante estos años de trabajo con los datos.

Wolcott (1994), como ya he señalado, alude a la descripción, al análisis y a la interpretación para hablar de tres tipos de actividades que pueden realizarse para transformar los datos cualitativos. Pero, a diferencia de otros autores, no considera que sean necesariamente parte de un esquema general, que se aplica siempre en todos los casos, y añade:

“No significa esto que yo sugiera que las tres categorías -descripción, análisis e interpretación- sean mutuamente excluyentes. Ni tampoco que haya líneas claramente trazadas donde termina la descripción y comienza el análisis, o donde el análisis se convierte en interpretación. (...) Este no es el orden que necesariamente siguen en nuestros relatos (...). Sugiero que identificar y distinguir entre los tres términos puede servir a propósitos útiles, especialmente si las categorías pueden ser consideradas como énfasis diferentes que los investigadores cualitativos emplean para organizar y presentar sus datos” (Wolcott, 1994:11).

Para este autor, partiendo de la premisa de que la descripción pura no existe, puesto que el investigador imprime siempre una lente selectiva en el mismo momento en que recoge la información, las narraciones descriptivas son aquellas en las que se exponen los datos de la manera más cercana posible a la forma en que fueron recogidos. La cuestión clave al describir los acontecimientos es la relativa al nivel de detalle pertinente, ya que la mera acumulación de datos exhaustivos no aporta información relevante para comprender la situación. En este sentido, Wolcott (1994) aconseja ser lo más inclusivo posible en los primeros borradores para luego ir reduciendo los detalles que se incluyen en el relato final. El criterio fundamental que debe orientar la selección es considerar la relevancia que cada detalle tiene para el conjunto de la historia y los propósitos del investigador.

Wolcott (1994) identifica diferentes formas de organizar y presentar la parte descriptiva de un estudio, señalando que normalmente lo que aparece en los informes es una combinación de algunas de las sugerencias señaladas. La descripción es la base sobre la que se sustentan los análisis e interpretaciones que hagamos de los datos, por lo que siempre está presente en nuestros informes. ¿Qué estrategias utilicé para describir la información que quería presentar a los lectores de mi estudio?

En primer lugar, y de forma predominante, hice uso de lo que Wolcott llama el *orden cronológico* (1994:17) para organizar y exponer la información. Esto es, contar

los acontecimientos en el orden en que sucedieron, para dar al relato *“la apariencia de fluidez cuando los eventos significativos no aparecen de manera continua”* (Wolcott, 1994:18). Una de las estrategias que más me ayudó a ordenar el volumen de datos y a comprender el proceso de cambio, fue introducir la historia previa de los dos escenarios principales del estudio como contextos claves para entender el desarrollo del programa y de la experiencia en el centro y, a partir de ahí, estructurar cronológicamente los acontecimientos. Pero además, para la descripción, utilicé otros procedimientos de los mencionados por Wolcott (1994), como el enfoque progresivo, al presentar, en algunos casos, primero las cuestiones generales del PAT, para luego dirigir la atención hacia lo que sucedía en el centro y, dentro de este, profundizar en la vida en las aulas. Algunos acontecimientos han sido tratados como sucesos críticos, como el caso del conflicto que tuvo lugar en el colegio, entre el profesorado implicado en el programa, durante el segundo año del trabajo de campo. Incluso puede atisbarse algo similar al *efecto Rashomon* (Wolcott, 1994:21) cuando expongo el conflicto ocurrido entre el centro y las familias, contando las diferentes versiones de los hechos que sostenían las partes implicadas. En cualquier caso, la descripción comporta siempre una transformación de los datos de partida, ya que, como el propio Wolcott señala, *“nunca olvidas que en tu informe, a pesar de lo fiel que intentes ser al describir lo que observaste, estás creando algo que nunca ha existido antes. En el mejor de los casos, puede ser sólo similar, nunca exactamente lo mismo que observaste”* (1994:15).

La utilización de procedimientos sistemáticos para identificar en los datos patrones y rasgos esenciales, y descubrir las relaciones entre ellos es a lo que Wolcott (1994) restringe el término análisis, refiriéndose a él como el lado más cuantitativo de la investigación cualitativa. Muchas de las estrategias que se señalan para llevar a cabo este análisis sistemático están emparejadas con guías utilizadas durante el desarrollo del trabajo de campo para obtener datos susceptibles de ser usados en ese tipo de análisis. En mi caso, como ya he señalado, no seguí una guía sistemática en el desarrollo del trabajo de campo, por lo que no pude hacer uso de determinadas

estrategias habituales en la investigación cualitativa. No obstante, otras señaladas por Wolcott (1994) han constituido las herramientas utilizadas con mis datos para ir un poco más allá de la mera descripción.

La identificación de regularidades dentro del caso, o lo que Erickson llama “*buscar patrones de generalización dentro del caso*” (1989:268), ha sido uno de los procedimientos analíticos utilizados para identificar, por ejemplo, cómo se llevaba a cabo la toma de decisiones en el programa y en el centro, o para exponer las visiones que los participantes mantenían respecto a la organización escolar o al proceso de experimentación. Sin embargo, el análisis que he realizado se ha guiado sobre todo por el interés en contextualizar los datos en una estructura analítica más amplia. En mi caso, esta estructura analítica se correspondía con los planteamientos teóricos de la perspectiva crítica, que me ayudaron a definir y establecer las relaciones entre las dimensiones del estudio, o a caracterizar el proceso de cambio y estructurarlo en torno a tres preguntas fundamentales: qué queremos cambiar, cómo y para qué.

Además de estas dos estrategias básicas, tengo que añadir que hice también uso de los gráficos para establecer conexiones entre los elementos clave del estudio, y ver la relación que mantenían unos temas con otros; sin embargo, la disposición gráfica ayudó al análisis pero no figura en el texto final, porque no llegué nunca a quedarme satisfecha con la representación espacial de los elementos. Lo que sí ha quedado reflejado en el texto final es un modo peculiar de análisis al que alude Wolcott (1994): la revisión crítica del proceso de investigación. El autor señala la posibilidad de prestar más atención a los métodos que al resultado, y aprender de la experiencia de investigación al analizar la propia forma de llevarla a cabo; este análisis ayuda al lector a conocer el grado de incertidumbre o certeza que se puede aplicar a los resultados obtenidos, y a descubrir qué aspectos del proceso de investigación han limitado las posibilidades del análisis o de la interpretación. Este tipo de análisis es el que he llevado a cabo en este capítulo, tratando de desvelar las

elecciones conscientes e inconscientes que han determinado el proceso de investigación.

El mundo de los significados y la especulación lo reserva Wolcott (1994) para la interpretación, que puede desprenderse del análisis o surgir a partir de la descripción. Su finalidad es dar sentido a lo que sucede, comprender y explicar la realidad más allá de los límites impuestos al análisis, trascendiendo los datos pero estableciendo un vínculo claro entre los hechos y la interpretación. Wolcott señala que “*no es totalmente desconocido para la interpretación ser a la vez el punto de partida y la culminación de la indagación cualitativa*” (1994:11). Cuando estaba abrumada por el volumen de datos que tenía que manejar, y me costaba encontrar las claves que definieran la experiencia, recibí el consejo de un amigo que había padecido las mismas penurias, y me animó a comenzar lanzando unas pocas interpretaciones, que luego podían ser modificadas, pero que, como punto de arranque, me ayudarían a centrar la búsqueda de los aspectos relevantes de mi estudio. De esta forma, siguiendo su consejo, comencé a elaborar una serie de metáforas y dilemas cargados de significados. Escribí entonces sobre *la flor de la vida* para hablar del alumnado y su proceso de aprendizaje, o sobre la tensión entre el individuo y lo colectivo como dilema propicio para explicar algunos conflictos surgidos entre el profesorado del centro. Estas primeras interpretaciones constituyeron también el comienzo del proceso de escritura, tal y como luego se fue configurando a lo largo de estos años. Llegó un momento en que tuve que abandonar la redacción de las interpretaciones para acudir a los datos y describirlos. Pero, a partir de ahí, se fue construyendo el esquema que hoy se presenta en este trabajo y que, en su punto final, me conduce nuevamente a esas interpretaciones. Por tanto, en mi caso, se ha hecho plenamente cierta esta afirmación de Wolcott (1994) respecto al lugar que ocupa la interpretación en la transformación de los datos: punto de partida y puerto de llegada.

Este autor señala que la interpretación es la que adquiere una forma más personal, y es difícil explicar cómo llevarla a cabo. No obstante, proporciona sugerencias para su desarrollo, entre las que incluye algunas que utilicé durante el proceso de transformación de mis datos.

Wolcott (1994) propone volver a la teoría, que sirve tanto para el análisis, en sentido estricto, como para la interpretación; en este último proceso, la teoría tiene el poder de vincular nuestros estudios de caso, de alcance modesto, con temas más amplios; por tanto, la teoría, cuando es usada para la interpretación, no tiene poder explicativo, sino de vinculación. En mi caso, utilicé la teoría en estos dos sentidos: para explicar la relación entre los elementos clave del estudio durante el análisis, como ya he señalado, y para vincular aspectos vividos durante la experiencia con teorías más amplias, como por ejemplo al hablar de la formación y el desarrollo profesional del profesorado dentro del programa, que utilicé el concepto de reflexividad para expandir los datos más allá del caso concreto de estudio.

Otra sugerencia del autor es la posibilidad de entablar un diálogo con otros colegas, o incluso con personas que han participado en el desarrollo de la investigación, para recibir sus sugerencias acerca de las interpretaciones:

“El elemento crucial al solicitar retroalimentación parece ser entablar un diálogo sobre las posibilidades interpretativas. Como con la escritura, comprometerse con ese diálogo requiere que primero des voz a tu proceso de pensamiento. En el proceso de dar voz a tus pensamientos, das también a otras personas acceso a ellos” (Wolcott, 1994:42).

Durante el proceso de transformación de datos, y al escribir interpretaciones sobre la experiencia, siempre me fue de mucha utilidad consultar con otras personas, especializadas en los temas que estaba trabajando en ese momento, para que me comentaran sus ideas. Esto, por un lado, me servía para aclarar mis pensamientos acerca de los acontecimientos que estaba tratando de interpretar, y por otro,

favorecía la adopción de nuevos puntos de vista, o la inclusión de aspectos no contemplados en las ideas de partida. Al igual que con los expertos, puse en práctica este diálogo también con personas implicadas en el programa, que leyeron mis interpretaciones con sumo interés, y cuyos comentarios y sugerencias sirvieron, en mi opinión, para dar mayor credibilidad al estudio.

Por último, otro procedimiento señalado por Wolcott (1994) como propio de la interpretación es el de conectar con la experiencia personal del investigador; una de las posibilidades interpretativas de esta autorreflexión sobre el trabajo de campo es contar cómo la experiencia de la investigación afectó al propio investigador. En mi caso, he utilizado esta estrategia a lo largo de las páginas de este capítulo, con la finalidad de traer a la conciencia y explicitar cómo ese proceso de transformación que, de hecho, se dio en mí, puede haber afectado también al desarrollo del trabajo. Espero haberlo logrado.

II.3.3. El valor de la investigación

Validez, credibilidad, rigor metodológico, calidad de la investigación... Estos términos, entre otros, han sido utilizados para referirse al valor de la investigación cualitativa: desde las concepciones más tradicionales o conservadoras, que tratan de garantizar el valor de verdad entendido como objetividad del proceso y de los resultados de la investigación, hasta las posiciones más radicales que consideran que el valor de la investigación tiene que asociarse a su utilidad social.

La obsesión por la legitimidad y la neutralidad, y el interés por dotar a la investigación cualitativa de una objetividad de procedimiento ha ido abriéndose a conceptos más cercanos a la naturaleza de las ciencias sociales, y a la situación del investigador como principal instrumento durante la recogida de información en el trabajo de campo.

Una de las alternativas que tratan de resolver la dicotomía entre objetividad y subjetividad en la adquisición del conocimiento es la idea de *transacción*, propuesta por Eisner a partir de los trabajos de Dewey:

“Aquí lo transactivo se concibe como el lugar de la experiencia humana. Es el producto de la interacción entre dos entidades postuladas, lo objetivo y lo subjetivo. En tanto que lo que podemos saber acerca del mundo es siempre resultado de una indagación, está mediado por la mente. Dado que está mediado por la mente, el mundo no puede ser conocido en su estado ontológicamente objetivo. (...) Puesto que lo que sabemos del mundo es un producto de una transacción de nuestra vida subjetiva y un mundo objetivo postulado, esos dos mundos no se pueden separar. (...) Por lo tanto, lo que tenemos es la experiencia: una transacción antes que entidades dependientes de lo subjetivo y lo objetivo” (1998:70).

Hoy en día son pocos los autores que cuestionan la presencia e influencia del mundo subjetivo del investigador durante todo el proceso de la investigación. Sin embargo, la necesidad de mitigar esa influencia, y legitimar el desarrollo y los resultados de la investigación cualitativa era, durante la década de los 90 (en la que se inició esta investigación), una cuestión de importancia trascendental.

Por esta razón, cuando realicé el diseño del estudio, tal y como ya he mencionado en esta biografía, tuve en cuenta algunos criterios para dar credibilidad a la investigación. Desde el comienzo, deseché lo que Sandín (2000) llama *criterios convencionales*, que coinciden con lo que Anderson (1990) señala como *posición conservadora* ante la validez. En nuestro país, estos criterios han sido conocidos sobre todo por los primeros trabajos de Goetz y LeCompte (1988), que defendían planteamientos similares a los mantenidos desde el enfoque positivista, utilizando incluso la misma terminología. Mi rechazo explícito desde el comienzo de la investigación a los postulados positivistas me llevó a considerar la aplicación de *criterios paralelos o cuasi-fundacionales* (Sandín, 2000), desde la postura a la que Anderson

(1990) se refiere como *radical-idealista*, aludiendo el término radical a una vuelta a las raíces fenomenológicas de la investigación. Los trabajos de Guba (1983), y Lincoln y Guba (1985) han sido los principales exponentes en la defensa de términos alternativos para valorar los estudios cualitativos.

Tomando como referencia estos criterios, puedo enumerar un buen número de procedimientos que, conscientemente, he utilizado durante el desarrollo de esta investigación. Durante algo más de dos años permanecí en los escenarios del PAT, por lo que considero que este período cubre la necesidad de *trabajo prolongado en el campo*, para evitar las distorsiones que pudiera ocasionar mi presencia en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, tener la oportunidad de sacar a la luz mis propios prejuicios sobre la realidad. Durante este tiempo pude llevar a cabo, en diferentes contextos, *observaciones persistentes*, que en opinión de Guba “*permite a los investigadores comprender lo que es esencial o característico en ellos*” (1983:158), dando la posibilidad de eliminar aspectos irrelevantes y características atípicas. Tanto en las aulas seleccionadas, como en las diferentes reuniones, en el centro y en la coordinación del programa, observaba con regularidad la vida cotidiana y los acontecimientos que en ella sucedían, de manera que podía establecer con ciertas garantías lo que era habitual y definitorio, y diferenciarlo de aquello que no lo era.

Estos dos procedimientos, junto con el *juicio crítico de expertos*, son los que Angulo Rasco (1990c) considera mecanismos básicos y mínimos para toda investigación interpretativa. Si bien este autor hace referencia al uso de este último procedimiento a lo largo de todo el proceso de investigación, en mi caso, como ya he señalado en el apartado relativo al análisis de la información, fue utilizado sobre todo una vez concluido el trabajo de campo, con la intención de orientar la transformación de los datos y la interpretación de resultados.

La *triangulación* y la *comprobación con los participantes* son otros dos procedimientos descritos por Guba (1983) y, en general, de los más nombrados y utilizados en los estudios etnográficos.

La triangulación se basa en la idea de contrastar o contraponer diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas teóricas o métodos, con el fin de reconstruir acontecimientos o elaborar interpretaciones, de tal forma que *“no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos”* (Guba, 1983:158-159). En opinión de Angulo Rasco, *“de todas las triangulaciones posibles, la que se realiza con métodos en la misma perspectiva y con los sujetos son las imprescindibles”* (1990c:104). Precisamente estas son las que he utilizado de manera permanente a lo largo del proceso de investigación, teniendo presente desde el diseño del estudio hasta el análisis de la información, la importancia de contraponer la visión que, desde diferentes ángulos, podían tener diversos protagonistas de un mismo acontecimiento (por ejemplo, la perspectiva de las familias, del profesorado y del alumnado), o reconstruyendo un hecho a partir de los datos obtenidos mediante las observaciones, las entrevistas y los documentos recopilados.

Si bien, como señala Sandín (2000), la triangulación ha sido uno de los procedimientos más aclamados para garantizar la credibilidad de los estudios cualitativos, esta misma autora advierte de las voces críticas que cuestionan su relevancia. McFee (1992), por ejemplo, manifiesta que la metáfora de la triangulación no es adecuada para proporcionar validez a los datos y las interpretaciones, especialmente cuando se realiza dentro del mismo método (y no entre métodos). Su argumentación se fundamenta en el origen geográfico del término, que alude a la existencia de puntos fijos e independientes desde los que situar un objeto en el espacio. En su opinión, los diferentes puntos de vista desde los que se puede reconstruir un acontecimiento no constituyen posiciones independientes o aisladas, sino que cada uno de ellos es necesario para que ese suceso ocurra; en palabras del autor *“el objeto de investigación es una situación en su conjunto, comprendida por la combinación de tales puntos de vista. Y los datos genuinos para tal método sólo pueden ser obtenidos de esa combinación”* (McFee, 1992:218). El autor considera respetable la idea de contraponer diferentes visiones de un acontecimiento para

mostrar su complejidad, pero está en desacuerdo con que la triangulación sea un término adecuado para denominar este procedimiento, generando su uso más confusión que claridad.

Coffey y Atkinson, por su parte, rechazan lo que consideran una idea simplista de la triangulación:

“La forma burda de concebir la triangulación suele implicar que los datos sacados de diferentes fuentes, o derivados por métodos distintos, se pueden acumular de cierta manera para producir un retrato más acabado y auténtico del mundo social. Tal consideración implicaría que los diferentes tipos de datos, o diferentes estrategias analíticas, permitirían que uno se aproximara con una fidelidad cada vez mayor a una única representación válida del mundo social. Este no es nuestro punto de vista, pues no creemos que se puedan sumar las diversas alternativas que se generan por diferentes métodos y técnicas, y no se pueden acumular para formar una imagen coherente y completa. Podemos usar estrategias analíticas diferentes para explorar facetas distintas de nuestros datos, explorar diversas clases de orden en ellos y construir distintas versiones del mundo social. Esta clase de variedad no implica que uno simplemente pueda tomar los resultados de los diferentes análisis y unirlos como se hace con los bloques de madera de un niño para construir un edificio” (2005:31).

Al igual que estos autores, no considero que la acumulación de datos provenientes de fuentes o métodos diversos pueda darnos el significado auténtico de los procesos sociales y educativos, pero sí creo que el contraste analítico nos permite comprender mejor la complejidad de los fenómenos que estudiamos, y nos da la posibilidad de reflejar en nuestros textos esta complejidad, que muestra una realidad no siempre convergente.

La *comprobación con los participantes*, también conocida como *validación respondiente o solicitada* (Hammersley y Atkinson, 1994:211), consiste en contrastar los datos y las interpretaciones realizadas por el investigador con las personas que han participado en el estudio. En este sentido, dado que consiste en una contrastación, autores como Angulo Rasco (1990c) la consideran un tipo particular de triangulación. No

obstante, la finalidad que persigue la comprobación con los participantes es algo diferente a la que se otorga a la triangulación, ya que pretende establecer una correspondencia entre la visión de las cosas que tienen los investigadores y la que sostienen los propios actores (Bloor, 1978).

Durante el desarrollo de la investigación, cada vez que realizaba entrevistas, contrastaba los datos de las transcripciones con las personas entrevistadas (alumnado, profesorado, coordinadores del programa o miembros de las familias); pero he de decir que esto lo hacía atendiendo más al principio ético de confidencialidad que buscando una correspondencia entre los datos y las ideas sustentadas por los actores. De esta forma, daba la posibilidad a los participantes de añadir, omitir o aclarar las declaraciones realizadas durante la sesión, pidiéndoles entonces su conformidad para utilizar la información. De forma menos sistemática, pero también con cierta regularidad, discutía con las personas observadas, sobre todo con aquellas que tenía mayor confianza, las hipótesis de trabajo que iban surgiendo como resultado del trabajo de campo. Estas conversaciones me orientaban en la búsqueda de nuevos datos o informantes que pudieran contradecir o apuntalar mis sospechas respecto a cuestiones clave de la investigación.

No obstante, la comprobación con los participantes a la que otorgo mayor importancia es la que he realizado una vez escritos los relatos sobre el proceso de cambio. Durante la realización de este trabajo, y especialmente durante la escritura del informe, una de las principales motivaciones ha sido devolver la historia a sus protagonistas; al mismo tiempo, ellos se convertían también en los primeros evaluadores de mi trabajo. Con él había querido poner voz a sus vivencias y reconstruirlas desde una nueva perspectiva, y me inquietaba el hecho de no saber corresponder con un adecuado retrato del grupo, a la vez que esto se convertía en un poderoso acicate para esforzarme en presentar con meridiana claridad mis interpretaciones.

Para contrastar el borrador del informe seleccioné a tres informantes clave del estudio: la coordinadora provincial del programa, el coordinador del PAT en el centro, y uno de los profesores observados que, además, ocupó cargos directivos durante el desarrollo del trabajo de campo. Esta elección atendió a dos criterios fundamentales: por un lado, eran personas que tenían una visión amplia del proceso de cambio, y por otro, su nivel de compromiso con el trabajo que había realizado garantizaba la lectura minuciosa y crítica de los textos. Algunos apartados del informe fueron entregados a otras personas relacionadas con los contenidos que en ellos se trataban, pero he de decir que no obtuve respuesta. Sin embargo, las tres personas participantes designadas para la lectura del borrador leyeron con detenimiento los textos escritos⁹, hicieron anotaciones y mantuvimos, por separado, reuniones en las que me explicaron sus impresiones. En general, todos se mostraron conformes con los textos presentados, añadiendo algunas consideraciones o elementos adicionales para el análisis. En particular, me sirvió de gran ayuda la visión de Claudio, el profesor del colegio, que me advirtió de que, en ocasiones, el texto presentaba una visión un tanto idílica del proceso de cambio, sin manifestar las contradicciones, las resistencias, los avances y retrocesos. Esta apreciación fue hecha casi al principio del proceso de escritura¹⁰, lo que me permitió tenerla presente durante el resto de la tarea, de tal forma que, en cada apartado o situación de análisis, me planteaba y buscaba qué aspectos referidos al tema habían sido divergentes o podían manifestar mejor las contradicciones inherentes.

De todos los procedimientos señalados hasta ahora, quizás sea la comprobación con los participantes el que más críticas haya levantado en cuanto a su capacidad para proporcionar credibilidad a la investigación (Sandín, 2000).

⁹ Los textos que fueron presentados a los participantes no se corresponden con el informe completo de la tesis. Eliminé el primer capítulo, de contextualización teórica, y el capítulo metodológico, por no sobrecargar de trabajo a estas personas amables, y por considerar que no era de interés primordial que dieran su visto bueno al contenido de estos capítulos. Los apartados referidos exclusivamente al colegio tampoco fueron presentados a la coordinadora provincial del programa.

¹⁰ A esta persona, por su proximidad y cercanía, le fui entregando los escritos a medida que iba elaborándolos.

Wolcott (1994) advierte que nadie se toma tan en serio nuestro trabajo como nosotros mismos, por lo que no debemos esperar mucho de aquellas personas a las que ofrecemos la posibilidad de discutir nuestros borradores. Hammersley y Atkinson animan a considerar las limitaciones de este tipo de validación:

“Por ejemplo, no podemos asumir que cualquier actor sea un comentarista privilegiado de sus acciones, en el sentido de que sus descripciones de las interacciones, motivos y creencias estén acompañadas por una garantía de veracidad. (...) Los actores son informantes que, lógicamente, están bien informados de sus propias acciones, ello no quiere decir que posean la verdad absoluta; y sus informaciones deben ser analizadas como cualquier otro tipo de información, sin perder de vista las amenazas que eventualmente presenten a la validez de los datos” (1994:214).

Estos autores, además, señalan que sólo podemos captar el significado de nuestros actos retrospectivamente, con lo que entra en juego el ejercicio de la memoria, y no podemos garantizar que ésta retenga en sus recuerdos las evidencias presentadas. En este sentido, la utilización que hice de este procedimiento tiene un *handicap* añadido, ya que el largo tiempo transcurrido desde el trabajo de campo hasta la elaboración de los informes dificultaba, aún más si cabe, la recuperación por parte de los participantes de las imágenes proyectadas. Por otra parte, como señala Sandín, *“los investigadores modifican la realidad a validar al facilitar una explicación de la misma, pues las personas reinterpretan su pasado y su presente influidos por dicha información”* (2000:238). ¿Hasta qué punto no estamos contaminando con nuestros análisis e interpretaciones la percepción y el recuerdo de los participantes? Por último, no hay que olvidar que el consenso no nos libra del error, tal y como nos recuerda Eisner al afirmar que *“es importante llegar a un consenso sobre la obra de uno, pero una vez que lo tenemos, no se debería pensar que hemos acaparado la verdad. Lo que se ha acaparado es el acuerdo”* (1998:76).

Establecer la *corroboración estructural* y la *adecuación referencial* son otros dos procedimientos descritos por Guba (1983). En opinión de Angulo Rasco (1990c), son dos procesos simultáneos en la investigación, ya que el primero no sería posible sin el segundo. La adecuación referencial consiste en recoger o producir datos durante el trabajo de campo con la finalidad de poder comprobar los análisis e interpretaciones con referencias empíricas que no hayan sido utilizadas. La corroboración estructural, por su parte, supone “*comprobar cada dato y la interpretación con todos los otros, para comprobar que no hay conflictos internos ni contradicciones*” (Guba, 1983:159). En este sentido, para establecer una adecuada corroboración estructural es conveniente recoger material para la adecuación referencial, y volver a testar los datos y las interpretaciones. No obstante, el planteamiento que seguí responde más a la definición que Eisner aporta sobre la corroboración estructural: “*la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión*” (1998:73). Como el mismo autor señala, visto de esta forma, coincide con lo que muchos autores definen como un tipo de triangulación, ya que utilizar múltiples fuentes de datos es una de las maneras de corroborar estructuralmente las conclusiones. Si bien durante el trabajo de campo recogí mucha información sobre la realidad objeto de estudio, no preservé una parte de la misma para establecer la adecuación referencial; sin embargo, al elaborar interpretaciones o conclusiones, tuve cuidado de asegurar la confluencia de múltiples fuentes de evidencia para garantizar la coherencia estructural.

Para finalizar con los procedimientos utilizados en este estudio, de entre aquellos propuestos desde la posición radical-idealista, voy a mencionar el establecimiento de una *pista de revisión*, que supone la explicación progresiva del proceso seguido durante el trabajo de campo en un diario de investigación, que permita examinar la forma en que se recogieron y analizaron los datos, y se hicieron las interpretaciones. Esta era la idea que perseguía cuando comencé la investigación, y con esta intención inicié un diario que, al principio, recogía las principales

decisiones que iba tomando respecto al estudio, así como mis impresiones en el contexto. A medida que fui avanzando en el trabajo de campo, las anotaciones fueron perdiendo sistematicidad y, aunque nunca abandoné su escritura, creo que dejó de tener utilidad como pista de revisión para otras personas que quisieran estudiar a fondo el proceso seguido.

Hasta aquí los procedimientos que Anderson (1990) enmarca dentro de la posición radical-idealista, que son los que de manera consciente, utilicé durante el desarrollo de la investigación. Pero este autor señala una tercera posición ante la validez: la radical-crítica, e indica que muchos de los etnógrafos situados en esta perspectiva utilizan los mismos procedimientos que los citados en la posición radical-idealista, pero desde una perspectiva epistemológica diferente, influida por el neomarxismo. No obstante, dos procedimientos son subrayados desde esta posición: la *reflexividad sistemática* y la *validez catalítica*. La primera, consiste formalmente en algo similar al establecimiento de pistas de revisión, es decir, en la elaboración de un diario de la investigación. Sin embargo, su finalidad es bien diferente: no se trata de que, de esta forma, pueda ser examinado por otras personas nuestro proceso de investigación, sino de que el investigador, por medio de la elaboración de un diario reflexivo, incluya no sólo sus decisiones metodológicas, sino que también explicita sus propios sesgos y el desarrollo de teorías a priori. Desde esta perspectiva, el diario se muestra como una herramienta útil a la reflexividad, que permita establecer un diálogo interior al investigador, y manifestar la subjetividad inherente al proceso. Los retazos del diario que escribí durante el trabajo de campo, y el análisis realizado sobre el proceso de investigación llevado a cabo, han cumplido más esta función que la de dejar una huella que seguir a posibles examinadores externos.

La validez catalítica entronca con la intención de dotar a la investigación de una utilidad social directa, en la medida que pretende valorar hasta qué punto su desarrollo ha contribuido a la toma de conciencia de los participantes acerca de su

realidad social, motivándolos para llevar a cabo una acción informada y transformadora. Desde el comienzo del estudio, una de mis preocupaciones era la utilidad que podía tener para la práctica el esfuerzo que supone llevar a cabo una investigación de este tipo; en este sentido, una de las posibilidades era la señalada por este procedimiento, ya que el desarrollo del trabajo podía contribuir a que sus protagonistas tuvieran un mejor conocimiento de la realidad en que estaban inmersos, y la información que les proporcionaba podría orientarlos a la acción. Sin embargo, he de reconocer que, en el contexto elegido para desarrollar el trabajo de campo, muchas de las personas con las que tuve ocasión de compartir la vida cotidiana tenían un alto nivel de *concientización* (Freire, 1992) por su trayectoria personal y profesional, y por su compromiso social. Por esta razón, casi puedo afirmar que este procedimiento funcionó, en muchas ocasiones, en sentido inverso al propuesto, dándome la oportunidad de tomar conciencia de la realidad social que estaba investigando. No obstante, quiero creer que mi participación y apoyo al trabajo que se estaba desarrollando en el PAT, así como la información y la perspectiva que podía aportar como alguien dedicado casi en exclusiva a observar el desarrollo del proceso de cambio, pudieron contribuir a que las personas implicadas en la práctica tuvieran un mejor conocimiento de la realidad que querían cambiar, y de los resultados que estaban produciendo sus acciones.

Los criterios y procedimientos señalados hasta ahora son aquellos que he utilizado premeditadamente durante el proceso de investigación, y aquellos que gozan de mayor tradición dentro de los estudios cualitativos. Con posterioridad a su desarrollo, han aparecido revisiones de estos criterios (algunas de ellas realizadas por los mismos autores ya mencionados), o nuevas propuestas en la búsqueda de criterios propios para dar credibilidad a la investigación cualitativa. Entre estas, cabe destacar la de Lather (1993, *cit.* en Axpe, 2005:90), situada dentro del postestructuralismo crítico, que intenta desenmascarar la validez como autoridad, enfatizando la subjetividad, la emotividad y los sentimientos; o los criterios

emergentes de Lincoln (1995; *cit.* en Sandín, 2000:232-233), que subrayan aspectos éticos o cuestiones que tienen que ver con las relacionales entre investigadores y participantes en la investigación. Si bien algunos de estos criterios pueden estar contemplados en el desarrollo de este estudio, como por ejemplo, *la reciprocidad* (que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad entre investigadores e investigados), o *la voz* (que reivindica la existencia de voces múltiples y alternativas en los textos que resultan de la investigación cualitativa), su utilización no perseguía dotar de validez o credibilidad a la investigación. No obstante, considero, junto con Axpe (2005), que estas nuevas propuestas pueden complementar la utilización de los criterios de rigor metodológico ya expuestos con anterioridad, animando a la comunidad a valorar los aspectos éticos y relacionales de la investigación.

Por otra parte, autores como Wolcott manifiestan abiertamente sus dudas acerca de la importancia de la validez en los estudios cualitativos:

“El interés por la validez (...) me parece no sólo una desafortunada elección de objetivos, sino una distracción peligrosa. Lo que busco es algo más, una cualidad que está orientada a identificar elementos críticos y escribir interpretaciones plausibles a partir de ellos, algo que uno puede perseguir sin llegar a obsesionarse con encontrar la última respuesta, la versión correcta, la Verdad” (1994:366).

Sin desatender la advertencia de este autor, que reivindica la importancia de la comprensión frente a la obsesión por la validez, considero necesaria la defensa de una postura intermedia que permita establecer unos criterios mínimos disponibles para la realización de estudios cualitativos con garantías de credibilidad y que, al mismo tiempo, sirvan para juzgar el resultado del trabajo. Esta ha sido la intención que ha guiado este último apartado biográfico de la investigación, al que me gustaría

añadir esta última frase, escrita en un contexto disciplinar diferente al que nos ocupa, pero igualmente reveladora:

“Naturalmente, no puedo asegurar que todo lo que cuento sea verdad; pero puedo asegurar que está amasado con la verdad y sobre todo que es lo más cerca que yo puedo llegar de la verdad, o de imaginarla” (Cercas, 2009:277).

Capítulo III. ESCENARIOS Y ESCENAS

“Ocurrió en el tiempo de las noches largas y los vientos de hielo: una mañana floreció el jazmín del Cabo, en el jardín de mi casa, y el aire frío se impregnó de su aroma, y ese día también floreció el ciruelo y despertaron las tortugas.

Fue un error, y poco duró. Pero gracias al error, el jazmín, el ciruelo y las tortugas pudieron creer que alguna vez se acabará el invierno. Y yo también”.

Eduardo Galeano

El ejercicio de reconstrucción de una historia vivida resulta siempre un proceso incompleto, una tarea inacabable y, en ocasiones, inabordable. De manera similar a lo que sucede cuando intentamos hilar los acontecimientos de un sueño, podemos sentir la inmensidad de lo vivido pero, cuando tratamos de darle cuerpo y coherencia a las imágenes, nos cuesta encontrar el orden y las palabras que permitan a otros introducirse en el ojo de la cámara y visitar el espacio y el tiempo.

Al contar una experiencia, personal o profesional, podemos ser capaces de relatar, con todo lujo de detalles, el silencioso y apabullante mundo cotidiano, pero siempre nos quedará la duda insalvable de estar contando sólo una parte de lo sucedido o una visión particular de los hechos. La perspectiva que nos concede la

distancia del tiempo transcurrido ayuda a comprender y recolocar las imágenes y los sucesos, pero también introduce interpretaciones, individuales o colectivas, no siempre conscientes, de cómo y por qué sucedieron las cosas.

En las páginas siguientes pretendemos contar la historia -una historia- del Programa de Aulas Taller (PAT), y describir los principales elementos que lo configuraron como proyecto de innovación educativa y lo erigieron como alternativa global y posible en la escuela pública canaria. Contaremos también la historia del colegio Los Castaños, uno de los centros que participó en la experiencia. Para amortiguar los posibles efectos descritos, hemos recopilado palabras y documentos de cada momento. Y ésta es nuestra historia...

III.1. EL PAT

“¿Quién eres tu?”, preguntó la Oruga. No era ésta precisamente la manera más alentadora de iniciar la conversación. Alicia replicó, algo intimidada:

“Pues verá usted, señor..., yo..., no estoy muy segura de quien soy, ahora, en este momento; pero al menos sí sé quién era cuando me levanté esta mañana; lo que pasa es que me parece que he sufrido varios cambios desde entonces”.

“¿Qué es lo que quieres decir?”, dijo la Oruga con severidad. “¡Explícate!”

“Mucho me temo, señor, que no sepa explicarme a mí misma” respondió Alicia, pues no soy la que era, ¿ve usted?”

“¡No veo nada!” dijo la Oruga.

“Temo no poder explicárselo con mayor claridad”, insistió Alicia muy cortesmente, “pues, para empezar, ni yo misma lo comprendo.”

Lewis Carroll

En 1989 aparece por primera vez el Plan Experimental de Aulas Taller (PAT) en el panorama de la escuela pública canaria. En honor a la verdad hay que decir que, en sus inicios, el programa se asemejaba más a una intervención educativa ofertada a los colegios desde instancias oficiales que a una innovación generada a

partir de las necesidades de mejora detectadas por los propios centros (sin que esta afirmación suponga desmentir o restar valor al carácter netamente transformador de sus propuestas). La intención del PAT, destinado al tramo escolar de la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica, era iniciar el camino en un terreno en el que, en Canarias, estaba todo (o casi todo) por hacer: la integración de discapacitados en el sistema escolar ordinario. Su puesta en práctica de manera continuada durante toda la década de los 90 permitió desarrollar cambios de hondo y difícil calado en las instituciones y los profesionales que participaron en la experiencia.

Entendemos la historia como el escenario espacio-temporal en el que se fraguan y desarrollan los procesos de cambio. Por esta razón, consideramos que, para comprender el origen del programa y su posterior desarrollo, necesitamos adoptar una perspectiva diacrónica. Con esta finalidad nos situaremos en la década previa a la creación del PAT como plan experimental de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Iniciaremos así un recorrido que quiere mostrar la gestación y posterior desarrollo de esta innovación; el período comprendido entre su promulgación y el último curso escolar analizado en este estudio lo hemos dividido en tres etapas diferenciadas: experimentación (1990-92), expansión (1992-1994), y profundización (1994-1996).

III.1.1. La Pre-Historia (antes de 1990)

Al trasladarnos en el tiempo a la década de los 80, descubrimos en nuestro país un período de efervescencia política y social. El ascenso al poder en 1982 del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) supuso la puesta en marcha de reformas estatales de corte progresista que fueron notorias en el ámbito de la educación. Yanes, refiriéndose a este período, nos recuerda que:

“Desde el punto de vista del desarrollo de la política educativa está dominado, de manera compulsiva, por una sola palabra: re-for-ma. La Reforma Educativa. Obviamente, esto no quiere decir que otras líneas de actuación gubernamental no fueran de corte reformador. Pero el uso ha reservado el término reforma al conjunto de medidas que culminará en la LOGSE” (1997:360).

En lo que al programa de Aulas Taller se refiere, nos interesa subrayar durante este periodo dos acontecimientos legislativos que ayudan a encuadrar el origen del proyecto y su posterior desarrollo: la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) y la Ley de Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) cuya concreción en la práctica quedó reflejada, tras un período de experimentación, en la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

La LISMI pretendía ser una respuesta global al vacío legal existente en la protección de los derechos de los discapacitados, ajustando las medidas jurídicas y administrativas a la recién aprobada Constitución de 1978, atendiendo así a una demanda social protagonizada fundamentalmente por las asociaciones de familiares y algunos sectores profesionales. En lo que a integración escolar se refiere, la LISMI concebía la educación especial como un proceso integral, flexible y dinámico que debía aplicarse de forma personalizada en todos y cada uno de los diferentes niveles y grados de enseñanza (Leal, 2003). Su promulgación en 1982 supuso el primer paso necesario, pero no suficiente, para avanzar en un tema tan controvertido como la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario. Como señala Leal, en sus primeros años de andadura, *“las batallas más duras se libraron en los centros pioneros; en algunos de ellos, a los integracionistas se les asoció, rápidamente, con el aire de reforma que introdujo la llegada al poder del socialismo, lo cual hizo que muchos profesores vivieran la integración como algo impuesto” (2003:70).*

La LODE, por su parte, supuso la formalización de un proceso de modificación de la práctica educativa que había comenzado años antes impulsado

por diferentes sectores profesionales y sociales relacionados, directa o indirectamente, con la educación. A partir de su aprobación, en 1985, se inicia oficialmente un período de experimentación pedagógica que afecta a todos los ámbitos educativos y que favorece el desarrollo de una efervescencia innovadora, tanto por parte de la Administración como desde los diferentes colectivos profesionales y los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). Siguiendo un singular proceso reformador (sin precedentes en nuestro país), la actividad desarrollada de manera experimental durante un lustro desembocó en la reforma con mayúsculas: la LOGSE. Entre los principales estandartes defendidos institucionalmente durante este período reformista se encontraban cuestiones tan polémicas (y aún hoy debatidas) como la flexibilidad y apertura curricular, la comprensividad, la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, la compensación de desigualdades o la atención a la diversidad del alumnado.

En 1983, entre la publicación de la LISMI y la aprobación de la LODE, el Gobierno de Canarias recibía del Estado las transferencias plenas en educación. El traspaso de competencias requería un gran esfuerzo inversor, debido al atraso histórico que la Comunidad Autónoma mantenía respecto a la educación, con una red escolar muy deficitaria (ICEC, 1999). Por otra parte, las transferencias implicaban un proceso de descentralización que posibilitaba el desarrollo legislativo autonómico de las leyes estatales, más acorde con las necesidades del contexto. Sin embargo, como señalan Area, Marrero y Guarro (1994), refiriéndose al período comprendido entre 1984 y 1994, un rasgo que ha caracterizado la actuación de las distintas administraciones educativas de la Comunidad Autónoma Canaria (CAC) ha sido *“la excesiva dependencia, seguidismo, actuación mimética respecto a las actuaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (...). Se han imitado y aplicado las propuestas y soluciones centrales, con ciertos retoques, al caso canario”* (1994:2).

Respecto a la LISMI, el desarrollo de sus principios dio lugar a la Orden Ministerial del 9 de Septiembre de 1982. Estos principios quedaron recogidos posteriormente en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de Marzo de 1985, en el que aparecen nuevas vías de actuación para la integración. Este decreto contemplaba ya el Estado de las Autonomías, por lo que en él se instaba a las distintas administraciones a que adoptaran las medidas que estimaran oportunas. Por esta razón, la integración escolar se llevó a cabo en la práctica de manera diferente en cada comunidad autónoma (Leal, 2003). En lo que a Canarias se refiere, en 1986 se publica el decreto sobre la Ordenación de la Pedagogía Terapéutica en un sistema integrador, donde se planteaba el principio de normalización, sectorización e individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Feliciano, 1992). Un año después, el 23 de Febrero de 1987, se promulga la Orden sobre la Planificación del Proceso de Integración del alumnado inadaptado o afectado por discapacidad. No obstante, esta regulación era *“muy genérica y escueta. No preveía tipos de recursos, ni planteaba actuaciones a desarrollar en los centros”* (ENT11).

En lo referente a la reforma educativa, el principal reto al que se enfrentaba la Administración canaria al asumir las transferencias en materia de educación era superar el déficit formativo de la población y dotar de infraestructuras y recursos la densa y dispersa geografía escolar del archipiélago. El informe realizado por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) para el período comprendido entre 1986 y 1996 subraya *“la dificultad que supone poner en marcha, simultáneamente, recursos para la escolarización y medidas de mejora del sistema”* (ICEC, 1999:21). La preocupación de la Administración por la situación formativa de la población en edad escolar queda patente con el inicio del programa de Educación Compensatoria en 1983, como una de las primeras medidas adoptadas después de recibir el traspaso de competencias del MEC. Los primeros proyectos institucionales de Reforma en Canarias comienzan a experimentarse a partir del curso 84-85,

concentrándose el mayor esfuerzo legislativo en torno al período 86-87 (Area, Marrero y Guarro, 1994).

Sin embargo, para entender la política educativa desplegada a partir de 1983 en el archipiélago es necesario destacar los frecuentes cambios políticos en la Consejería de Educación, Cultura y Deportes durante el período comprendido entre 1983 y 1996 (Anexo 7). Los giros a derecha e izquierda, los pactos de diferente signo y la inestabilidad consiguiente explican que una de las características de nuestro contexto haya sido *“la ausencia de políticas de educación articuladas y coherentes. Más bien todo lo contrario, ha existido fragmentación, partidismo, despiste y desconocimiento de los procesos y mecanismos de la educación como praxis social”* (Area, Marrero y Guarro, 1994:22).

Una de las excepciones a esta situación la constituye el programa objeto de estudio de este trabajo. Para entender las peculiaridades del PAT y sus antecedentes hay que añadir una nueva pieza a este breve recorrido por la década de los ochenta: el movimiento de renovación pedagógica (MRP) “Tamonante”. Los MRPs son una pieza clave para explicar el desarrollo educativo de este país con la llegada de la democracia:

“Los Movimientos se autodefinen como movimientos sociales cuyo ámbito de actuación es la renovación pedagógica, basada en una alternativa crítica, la Escuela Pública y en unas estrategias de acción-reflexión-acción. (...) Su trabajo no es sólo una respuesta a la política educativa del momento, sino una forma, un mecanismo de cohesión interna y de definición ideológica frente al profesorado y la sociedad” (Yanes, 1997:393).

El MRP Tamonante, con estructura organizativa en las dos islas capitalinas, se consolidó como movimiento en el período comprendido entre 1984 y 1989; durante estos años, Tamonante (que había dado sus primeros pasos en torno a la Escuela de Verano de Canarias, en 1977) empieza a diversificar sus acciones, multiplicando el número de colectivos temáticos, ampliando su oferta formativa e

intensificando su capacidad de influencia y sus relaciones con la Administración (Yanes, 1997).

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias había estado a cargo de Luis Balbuena (PSOE) desde 1983, propugnando *“la Reforma educativa y todo lo que era la integración escolar, un hecho muy conflictivo en aquel momento, porque se hizo de forma muy acelerada y sin previsión de recursos y medios”* (ENT11). Bajo este mandato se elaboró el decreto de 1986 que reorientaba la política hacia el alumnado de educación especial, frenando el crecimiento de los centros específicos y la política segregacionista y discriminatoria vigente hasta ese momento, reconvirtiendo las aulas de educación especial que existían en los centros ordinarios. Pero, como señala Yanes:

“El error grave cometido en Canarias fue que la integración se hizo de manera salvaje. De la noche a la mañana se produjo la integración, sin un plan experimental previo, sin campañas de sensibilización del profesorado y, sobre todo, sin un adecuado plan de formación del profesorado receptor del alumnado integrado” (1997:396).

En 1987 se produce un cambio de gobierno, el llamado Pacto Canario formado por una coalición de partidos insularistas y partidos de centro-derecha. Las personas que llegaron a la Consejería de Educación con el nuevo pacto tenían, en cierta medida, una visión contraria al proceso integrador llevado a cabo por la Administración anterior; al inicio de su mandato no eran capaces de explicitar la política que iba a seguirse institucionalmente respecto a la educación especial, lo que generaba desconcierto e incertidumbre en los colectivos implicados. Con este contexto político de fondo, se llevaron a cabo las II Jornadas de Educación Especial organizadas por dos colectivos de “Tamonante” dedicados a este ámbito, y en las que participaron profesionales y asociaciones de diversa índole:

“Allí estuvieron los profesores de educación especial, tutores, asociaciones y colectivos de padres y madres, los servicios de orientación, los equipos ‘multi’... O sea, fue muy rico, porque desde distintos ámbitos se llegó a un encuentro. Supuso llegar a una serie de conclusiones sobre las necesidades que había desde las diferentes perspectivas. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que era necesario plantear a la Administración, desde todos esos ámbitos, que tenía que empezar a decidirse sobre el tema, a definir la política que iba a seguir en ese tema. Eso se plasmó en un documento que se presentó en este caso a la Dirección General de Promoción Educativa, porque era el órgano responsable en aquel momento” (ENT11).

La intención que presidía estas jornadas era acorde con la filosofía explicitada por los MRPs estatales, y que queda recogida en una entrevista realizada a Carbonell por la revista Tahor¹ en 1985:

“Rediscutir continuamente lo que sería el modelo de Escuela Pública, en vuestro caso, el modelo de Escuela Pública Canaria. Todo eso ¿cómo se hace? (...). Es importantísimo que se construya un movimiento que no sea puramente pedagógico-didáctico, sino que sea un movimiento de cambio social de la escuela. En ese sentido, esta tarea no debe realizarse únicamente por los MRPs sino en coordinación con otras fuerzas de tipo sindical, asociaciones de padres y madres y otros movimientos sociales y culturales” (1985:20).

Las negociaciones mantenidas con la Administración a raíz del documento elaborado durante las jornadas del año 87 abrieron el diálogo institucional que llevó a la Directora General de Promoción Educativa a solicitar ayuda a los colectivos participantes para elaborar una propuesta que se comprometía a asumir como la política educativa a desarrollar en relación con la integración. Con este fin se constotuyó un equipo de trabajo formado por representantes de los diferentes

¹ Revista del MRP Tamonante que se editó por primera vez en Julio de 1984. Durante su primera época (hasta diciembre de 1991), se publicaron un total de veinte números en los que “colaboraron centros, colectivos, sindicatos, partidos políticos y gente de la Universidad” (Yanes, 1997:395)

sectores relacionados con las necesidades educativas especiales². Durante medio año, este equipo intersectorial trabajó para obtener un consenso en torno a las medidas y alternativas necesarias para articular la educación especial en Canarias. El documento nacía con vocación de recoger las reivindicaciones comunes y abarcar todos los ámbitos implicados: sociales, escolares, sanitarios, etc. Es decir, se trataba de articular una respuesta global a la integración analizando, para cada situación, dónde estaba el problema, cuáles eran las propuestas para resolverlo, y cuál era el órgano competente para intervenir en su resolución.

A principios de 1988, el equipo intersectorial presentó a la Consejería el resultado del trabajo realizado: “La integración educativa en Canarias: situación actual, necesidades y actuaciones”. El texto final planteaba, entre otras cuestiones, la necesidad de crear un equipo que gestionara, desde la Administración, las alternativas presentadas.

La Directora General de Promoción Educativa asumió el documento como la política a seguir por parte de la Consejería, al tiempo que reconocía la carencia de cuadros técnicos capaces de ejecutar las medidas contempladas en el mismo. Tras sucesivas negociaciones, se aprobó la creación de un Gabinete Técnico de Educación Especial (GTEE) constituido por cuatro personas:

“Dos en cada provincia para empezar a desarrollar las propuestas y actuar. Proponer que eligiéramos incluso los técnicos fue, en cierto sentido, devolver la pelota al equipo de trabajo. Aquello fue un hecho singular, algo impensable desde una perspectiva de un gobierno de derechas como el que había. Obedecía al talante de la persona que en esos momentos estaba en la Dirección General”
(ENT11).

² El equipo intersectorial de cada provincia estaba compuesto por representantes de diferentes asociaciones de padres y madres, seminarios de zona de profesorado especialista de educación especial, profesorado tutor, equipos multiprofesionales, servicios de orientación, Educación Compensatoria, equipo de apoyo a invidentes, inspección de Enseñanza General Básica, Enseñanzas Medias y Formación Profesional, el Instituto Nacional de Empleo (INEM), profesorado de centros específicos, los servicios sociales, las guarderías infantiles municipales, colectivos del Movimiento de Renovación Pedagógica y las residencias escolares.

Estas cuatro personas tenían que ser docentes de centros específicos o aulas de educación especial de centros ordinarios, con una trayectoria profesional reconocida en el campo de la educación especial que, además, hubieran estado comprometidas con el proceso integrador y las reivindicaciones de los colectivos afectados. Se creó una comisión específica para discutir los perfiles más adecuados y negociar, entre las personas candidatas, el grupo que debía constituir el GTEE. *“Se trataba de conseguir un equipo que, aunque no hubiese tenido experiencia de trabajo conjunto, sí tuviera un planteamiento común sobre el tema, para poder echar a andar”* (ENT11). Los integrantes iniciales de este Gabinete Técnico fueron, finalmente, Consuelo Tarín y Heriberto Sampedro en la provincia de Las Palmas, y Alicia González y Consuelo Giner en Santa Cruz de Tenerife.

Al incorporarse a la Consejería, una de sus principales preocupaciones fue desarrollar un trabajo en equipo en el que primara la horizontalidad, el diálogo y la toma de decisiones conjunta y consensuada, la no especialización de sus componentes en funciones muy específicas (aunque necesariamente hubiera reparto de responsabilidades), y la estrecha coordinación entre las dos provincias canarias. Esta filosofía de trabajo chocaba frontalmente con la estructura administrativa de la Dirección General de Promoción Educativa, configurada en compartimentos estancos. Los programas y equipos funcionaban en paralelo, cada uno con su propio servicio de coordinación, pero con escasa relación entre ellos. Por otra parte, los integrantes del equipo no tenían experiencia previa como técnicos en la Administración, por lo que primero debían conocer su funcionamiento para poder iniciar un trabajo que fuera coherente con las necesidades y demandas planteadas inicialmente. Defender una visión global del problema de la educación especial requería un esfuerzo de coordinación de todos los equipos para buscar una respuesta educativa integral.

El primer encargo que recibieron desde la Dirección General fue el de elaborar una Orden que regulara la planificación de la educación especial en Canarias. Como recuerda Heriberto, uno de los cuatro componentes del GTEE en ese momento:

“El 23 de Febrero fue cuando entramos, y... desde Febrero... a Junio, el único trabajo que hicimos fue reunirnos para elaborar la Orden. La Orden tuvo muchas dificultades, porque fue incluso boicoteada por otras instancias de la propia Consejería (...), ya que algunas personas tenían una concepción mucho más cerrada de la educación especial; (...) pero..., al final se resolvió. O sea, la Directora General defendió desde el punto de vista político aquello y, al final, fue aceptado” (ENT11).

Además del esfuerzo por llevar a cabo un desarrollo legislativo en consonancia con las necesidades y demandas del contexto social y escolar, otra cuestión que mantuvo ocupado al Gabinete en sus inicios fue la dotación económica y la búsqueda de medios y recursos para poner en marcha y coordinar las acciones previstas, ya que la Consejería no había asignado una partida presupuestaria específica para el desarrollo del proceso integrador. Heriberto, al referirse a este período, señala:

“Luego estaba el problema de los recursos económicos, que no estaban contemplados, y no era fácil. Empezar a conocer la estructura del aparato de la Administración, y ver de dónde se podían ir arañando espacios, recursos y medios para dotar aquello que se planteaba como necesario. Los dos primeros años fueron para crear la estructura en el ámbito educativo (...) seguir desarrollando el proyecto en cuanto a dotación de recursos, normativa, circulares de funcionamiento que definían las funciones, que planteaban cómo afrontar el tema de los niños con necesidades educativas especiales en los centros, cómo se tenía que coordinar el profesorado para dar esa respuesta...” (ENT11).

Otro frente abierto al incorporarse el GTEE a la Dirección General era vencer las resistencias del profesorado al proceso integrador. Como ya hemos señalado, existían serios conflictos entre los docentes en torno al tema de la

educación especial, máxime cuando la política desplegada desde la Administración no había procurado una planificación y puesta en marcha de medios y recursos acordes con los fines propuestos:

“El profesorado percibía la integración como un problema añadido a su quehacer cotidiano. Había, en cierta manera, miedo e inseguridad, al tiempo que se había producido un desgaste por el tema de los recursos, que no habían sido los necesarios. Fue muy duro, porque hubo que convencer con argumentos” (ENT11).

Esto supuso para el GTEE la necesidad de ganar una credibilidad que la Administración no tenía, tratando de establecer una correspondencia entre los planteamientos defendidos y los medios que se empezaban a gestionar. Tenían a su favor el hecho de que las posturas mantenidas por el profesorado más reacio a la integración eran insostenibles desde la perspectiva de una enseñanza progresista y un estado de derecho. Así que, finalmente, *“se aceptó; es decir, no se comprendió, pero se aceptó”* (ENT11).

La Orden por la que se regula la Planificación de la Educación Especial en Canarias fue publicada el 28 de Abril de 1989, tras superar, tanto dentro como fuera de la Administración, las dificultades ya señaladas. Con el nuevo marco legal, que derogaba la anterior Orden del año 87, el GTEE pasó a concentrar sus esfuerzos en el desarrollo del proceso integrador, planteando la necesidad de ampliar los especialistas de educación especial en los centros, creando nuevos servicios no contemplados hasta el momento (como el servicio de atención a sordos o el servicio itinerante de apoyo logopédico), replanteando el papel de los centros específicos, o asesorando al profesorado en relación con la función tutorial y la necesaria colaboración docente. Al mismo tiempo, la propia Administración reconoció la necesidad de articular un modelo de funcionamiento en el que hubiera mayor integración de todos los servicios concurrentes, y se crearon, por ejemplo, los equipos de zona que servían para

coordinar el trabajo de los diferentes profesionales. Sin embargo, la necesaria coordinación entre todas las instancias administrativas con competencias en el terreno de la discapacidad no llegó a materializarse por razones de índole política, a pesar de reiterados intentos por parte del GTEE: *“No se podía avanzar en lo que era el ámbito sanitario y el ámbito de los servicios sociales, porque no había una coordinación institucional ni se propugnaba (...). Eso fue algo en lo que no pudimos intervenir porque, desde el punto de vista político, no fue posible”* (ENT11).

Para finalizar este breve recorrido por la historia previa al programa objeto de estudio de este trabajo, quisiéramos retomar un aspecto mencionado en 1991 en el Informe de Progreso del Plan Experimental de Aulas Taller, elaborado por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna: la progresiva desarticulación de los colectivos que iniciaron las reivindicaciones sociales y protagonizaron las negociaciones que desembocaron en la creación del GTEE. Este hecho constituye, sin duda, un rasgo característico del contexto social y educativo de nuestro país durante la década de los 80, en la que se produce el auge y declive de muchos colectivos y asociaciones de carácter político y social que habían iniciado su actividad en las postrimerías de la dictadura o durante la transición democrática (Yanes, 1997; Martínez Bonafé, 1998).

Las causas que explican esta situación son complejas, y su análisis requiere un examen detallado que excede las intenciones de este trabajo; no obstante, sí queremos dejar constancia de algunas de las interpretaciones que, a este respecto, han realizado personas que estuvieron implicadas en la historia que aquí contamos. Por un lado, como ya hemos señalado, la absorción por parte de la Administración de muchos de los componentes de los colectivos, debido a la carencia de cuadros técnicos. Esta captación ha sido valorada por parte de miembros de los MRPs como una política premeditada de la Administración socialista para hacerse con la hegemonía del cambio educativo (Yanes, 1997). Como subraya Martínez Bonafé, refiriéndose a la Reforma propugnada desde el gobierno central:

“La Administración toma ¡por primera vez! una posición hegemónica, y esta Reforma -al margen de su contenido concreto- disfruta de una acogida y una credibilidad que era impensable tanto en los gobiernos tecnocráticos del tardofranquismo como en los gobiernos de la UCD. Creo que vale la pena reflexionar sobre esto. Por primera vez la hegemonía del cambio progresista en la escuela ha sufrido un desplazamiento cualitativo importante. De la izquierda real -sindicatos y movimientos de renovación pidiendo el cambio frente a la Administración- a la izquierda oficial e institucional, que instalada en los despachos de la Administración tiene ahora la responsabilidad de la dirección de ese cambio. Al fin y al cabo, aquellos colegas que en el seno de las organizaciones progresistas de la enseñanza pedían el cambio a las puertas de la Administración, dirigen ahora el cambio desde su interior” (1998:74-75).

Por otro lado, los propios colectivos veían, en su incorporación a la Administración, la posibilidad de desarrollar una política educativa acorde con las reivindicaciones y las necesidades reales de la escuela pública canaria. Ese fue el camino por el que optaron los colectivos que integraban el Equipo Intersectorial (en el que estaban incluidos los colectivos de Educación Especial del MRP Tamonante). Su participación en la Consejería de Educación influyó positivamente en toda la política relacionada con la integración y la Educación Especial en Canarias (Yanes, 1997), pero su implicación en el trabajo desarrollado desde la Administración también tuvo sus costes. Al preguntarle abiertamente a Heriberto Sanpedro por la comisión formada por los representantes de los colectivos y asociaciones que iniciaron el proceso reivindicativo, su respuesta fue, a la vez, crítica con los propios colectivos, y autocrítica con el funcionamiento del GTEE, pero sobre todo nos revela la realidad:

“Al principio los padres estuvieron muy próximos a lo que era el Gabinete, y hacían un seguimiento; teníamos reuniones periódicas con ellos para informarles de los que estábamos haciendo. El problema que surge: los padres tienen unas expectativas muy inmediatas de la solución de los problemas; claro, en la Administración, los problemas van a otro ritmo. Esto, más que generar mayor presión para que políticamente se dieran respuestas, fue propiciando de nuevo la búsqueda de alternativas paralelas (...).

Convocábamos reuniones, y la gente empezó a dejar de acudir (...). Creo que nosotros tuvimos también responsabilidad; entendíamos que nuestro trabajo en la Administración era informar de la manera más transparente posible, contando lo que estábamos haciendo, los que se conseguía y lo que no, y cuáles eran los problemas que encontrábamos. La gente a veces lo entendía y a veces no (...). Esto fue generando una desmovilización y, al final, se rompió la comisión. Al principio iban representantes de todos los colectivos que crearon el documento base. Luego, en la práctica, aquello se fue diluyendo, desmantelando y, al final, se perdió totalmente la comisión. No se pudo mantener” (ENT11).

III.1.2. La historia... experimental (1990-1992)

En octubre de 1990 se aprueba la LOGSE y, en el mismo mes, de ese mismo año, se inicia la experimentación del PAT en Canarias. Podemos imaginar, por tanto, que la historia del programa ha transcurrido necesariamente ligada al proceso de implantación de la Reforma y su propuesta de reestructuración del sistema educativo. Esta coincidencia en el tiempo va a ser un factor determinante para el desarrollo de la innovación que estamos analizando, dada la omnipresencia de esta ley en el escenario educativo de nuestro país durante la década de los 90. Pero antes de entrar a describir el bienio 90-92 queremos retroceder al mes de abril de 1989, momento en el que se publica la Orden por la que se regula la planificación de la educación especial en Canarias:

“En esa Orden de educación especial que se elabora... se valora que la integración en la Segunda Etapa era algo complejo y difícil por el modelo precisamente rígido, disciplinar, etc. (...). Basándonos en la experiencia de aulas taller que ya existía en el programa de Educación Compensatoria (...) nos planteamos la necesidad de que se creara un programa, que llamamos en aquel momento de Aulas Taller. Eso fue metido en la orden y se dijo que, en su momento, la Dirección General, sacaría una circular en la que describiría las bases y las condiciones para participar” (ENT11).

De esta forma, se daba respuesta a una de las demandas planteadas en el documento base elaborado por el equipo de trabajo intersectorial con el fin de favorecer la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el último tramo de la escolaridad obligatoria: *“Fomentar y apoyar desde la Consejería proyectos de integración en la Segunda Etapa, facilitando recursos materiales y humanos”* (DOC5).

Una vez publicada la Orden, los miembros del GTEE comenzaron a recabar información sobre los diferentes modelos de aulas taller que se estaban desarrollando en el resto del estado. En el reparto de funciones del Gabinete, Heriberto y Alicia fueron los encargados de llevar a cabo esta tarea, ya que tenían experiencia previa en los talleres como herramienta educativa, debido a su participación en Educación Compensatoria y en Tutorías de Jóvenes. La búsqueda estaba orientada hacia experiencias que utilizaran los talleres como recursos integrados en los centros para atender a la diversidad del alumnado. Así fue como contactaron con el Programa de Educación Compensatoria de Cataluña y se trasladaron hasta allí para ver *in situ* cómo estaban intentando resolver el problema de la integración en Segunda Etapa:

“En Cataluña tuvimos reuniones técnicas, (...) visitamos una serie de centros para ver... lo que los profesores decían, cómo se desarrollaba la experiencia (...), para tener más datos para elaborar una normativa, para no caer en... los mismos errores, claro.(...) Al volver, basándonos en toda la información que teníamos (porque también estuvimos en el País Vasco, para ver cómo estaban desarrollando la integración), y en todas las lecturas que habíamos hecho de otras experiencias, contrastamos toda esa información y, al final... optamos por un modelo. El modelo fue básicamente el catalán. Elaboramos la primera circular para crear las aulas taller en los centros como plan experimental” (ENT11).

Queremos subrayar el adjetivo *experimental* que ha acompañado al programa a lo largo de su recorrido; la complejidad del proceso integrador en la Segunda Etapa,

junto a la carencia de recursos y alternativas que facilitaran la atención a la diversidad en este nivel, fueron determinantes para que el GTEE optara por la experimentación en un número reducido de centros. Esta circunstancia, por un lado, garantizaba la dotación de recursos suficientes a los centros para un desarrollo óptimo de los proyectos, y por otro, permitía llevar a cabo un estrecho seguimiento del proceso para valorar la posibilidad o no de generalización:

“Al finalizar la experimentación se espera averiguar en qué medida es aconsejable pensar en el aula taller como una alternativa a la integración, en un sentido amplio, en Secundaria o, por el contrario, se ha de contemplar como un recurso más del centro, sin que haya de tener una incidencia específica en la integración” (DOC2).

La idea del GTEE era que el plan comenzara a funcionar durante el curso 89-90, pero la circular que regulaba las bases para participar sufrió un retraso en su publicación (Resolución de 23 de Octubre de 1989); para evitar una puesta en marcha apresurada en los centros, se decidió prorrogar la convocatoria de proyectos y aplazar el inicio del PAT para el siguiente curso escolar (Resolución de 20 de diciembre de 1989).

La valoración y selección de los proyectos presentados por los centros se llevó a cabo siguiendo los criterios recogidos en las bases de la convocatoria: adecuación a las condiciones previas necesarias para la implantación del programa y coherencia interna del proyecto. La comisión de selección se constituyó en febrero de 1989³ y un mes más tarde concluyó el proceso, resultando elegidos 12 centros de un total de 28 presentados.

La preocupación por la calidad del cambio que se quería provocar en la escuela se percibe, en el caso del PAT, desde el mismo momento en que se realiza el proceso de selección de centros participantes. La política educativa predominante

³ Esta comisión estaba formada por el jefe de servicio de la Dirección General de Promoción Educativa (presidente de la misma), un inspector, dos directores de centro y dos miembros del GTEE.

durante los 80 y los 90 en materia de innovación se basaba en la implantación de programas y la subvención de proyectos, sin que necesariamente hubiese un análisis pormenorizado de las necesidades, ni un seguimiento de su desarrollo. El establecimiento de condiciones previas era algo impensable, y la dotación de recursos se llevaba a cabo haciendo el reparto salomónico de la miseria:

“Una de las cuestiones que no se entendía era que el programa pusiera condiciones para su implantación, y esto era básico para nosotros. (...) Es un proceso más complejo, porque forma parte de una cultura que tenemos los docentes, y que fue algo que fomentó la propia Administración sobre la forma de entender la innovación educativa; creo que fue un error de estrategia política a la hora de desarrollar el cambio educativo en los centros. Nosotros, de alguna manera, estábamos actuando a contracorriente al poner condiciones... Lo normal era que se hiciera una convocatoria, se presentaban proyectos y la Administración aprobaba los presupuestos y recursos y, después, lo único que pedía era una memoria final, y ya está” (ENT11).

Los colegios elegidos para participar en el PAT no fueron seleccionados siguiendo esta tendencia de la Administración. Cada centro elaboró su propio proyecto, que incluía el presupuesto necesario para desarrollarlo. Atendiendo a la valoración objetiva de la idoneidad de cada proyecto, y teniendo en cuenta la dotación económica con la que contaba el PAT, quedaron adscritos al programa aquellos centros en los que existían ciertas garantías de éxito en su puesta en práctica, tanto por las características del centro como por el proyecto presentado:

“Desde el primer momento, una de las cosas que dejamos claras a la Administración es que lo que no íbamos a hacer es el reparto de la miseria, y que íbamos a ser lo más escrupulosos posibles en responder a las necesidades de los centros: si el centro necesitaba ‘equis’ dinero para funcionar, eso había que respetarlo al máximo” (ENT11).

Conscientes de la dificultad inherente al proceso de cambio que se planteaba, realizaron un esfuerzo para obtener una financiación ajustada a las necesidades reales, haciendo un cálculo generoso de las mismas. Las partidas más importantes estaban destinadas a gastos de funcionamiento (creación de infraestructuras y dotación de materiales), contratación de monitores de taller, personal sustituto de los coordinadores y coordinadoras de cada centro, y por último, asesoramiento, formación y evaluación:

	1990-1991	1991-1992	Total
Gastos de funcionamiento	3.000.000	4.320.000	7.320.000
Monitores de taller	1.025.000	9.660.000	10.685.000
Asesoramiento y Evaluación	1.242.573	1.242.574	2.485.147
Formación	336.000	2.000.000	2.336.000
Total	5.603.573	17.222.574	22.826.147

Tabla 3. Presupuesto del PAT para el bienio 1990-1992⁴.

Queremos subrayar la importancia que adquieren los recursos humanos en la distribución de este presupuesto inicial, algo imprescindible, pero poco habitual en las innovaciones propuestas desde la Administración. Si analizamos el monto total previsto para los dos años de experimentación observamos que, aproximadamente, una tercera parte estaba destinada a dotar a los centros de la infraestructura y los materiales necesarios para poner en funcionamiento los talleres; el resto de la financiación (sin contabilizar el pago a sustitutos para liberar a tiempo completo a los coordinadores de cada centro), iba dirigida a diferentes conceptos relacionados con recursos humanos, incluyendo partidas económicas diferenciadas para cada uno de ellos: el pago a profesionales externos a la Consejería para compartir con el

⁴ Las cantidades están expresadas en pesetas. No está contemplado el coste de las personas sustitutas de coordinadores y coordinadoras.

profesorado la docencia en el taller, la formación de todos los participantes en el proceso innovador y, por último, el asesoramiento y evaluación del programa.

La historia relatada hasta aquí nos muestra algunas de las peculiaridades del PAT como experiencia innovadora. Queremos destacar dos por la importancia que adquieren para la posterior trayectoria del programa. En primer lugar, la idea de que los recursos materiales y humanos eran condición necesaria, pero no suficiente para lograr cambios significativos en la práctica cotidiana; en segundo lugar, la convicción de que la fuerza motriz de la innovación radicaba en el trabajo coordinado de múltiples agentes, y el compromiso profesional (individual y colectivo) con el proyecto.

El GTEE, al concebir el programa como una alternativa a la integración en Segunda Etapa, consideró, desde el primer momento, la necesidad de contar con personas externas a la escuela y al propio gabinete que ayudaran a impulsar y valorar la experimentación. Los contactos con el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento comenzaron a modo de conversaciones informales después del proceso de selección de centros. Se entendía que la participación de la Universidad en el programa podía contribuir a desarrollar las líneas generales del PAT. La perspectiva adoptada era la colaboración, de modo que las decisiones relativas a la formación, el asesoramiento, y la evaluación del programa se tomaran de forma conjunta entre todos los agentes implicados (Correa, Axpe, Jiménez, Riera y Feliciano, 1995). Existía un interés explícito por vincular teoría y práctica, entendiendo que una vía adecuada para conectarlas era propiciar el acercamiento entre la Universidad y la escuela pública.

Las reuniones mantenidas entre el GTEE y el Departamento sellaron el compromiso de colaboración de este último; la finalidad principal de este compromiso era determinar la validez pedagógica de la experiencia, con el fin de ampliarla y extenderla al resto del sistema educativo; pero, tal y como se detalló en el convenio de colaboración, *“para atender a esta necesidad, se hace preciso formar a monitores y*

profesorado, asesorar a coordinadores y coordinadoras y evaluar el Plan Experimental de Aulas Taller como alternativa pedagógica al tratamiento de la diversidad en la escuela” (DOC6).

En el seno del Departamento universitario se llevó a cabo una convocatoria abierta al conjunto del profesorado para su participación en el proyecto, tras la cual quedamos vinculadas al mismo un total de ocho personas que constituimos un equipo multidisciplinar formado por especialistas en temas de orientación escolar, educación especial, didáctica y metodología de la investigación. El proyecto de Formación, Asesoramiento y Evaluación del PAT, elaborado por este equipo y presentado a la Consejería de Educación en Septiembre de 1990, explicaba claramente cuáles serían los fundamentos y objetivos con los que establecíamos un compromiso de trabajo:

“El modelo por el que hemos optado parte de los supuestos de evaluación participativa, compromiso compartido, apoyo y de procesos. No se trata de un modelo de control. Estamos convencidos de que sólo colaborando con el profesorado en el análisis y valoración de su trabajo es posible dignificar el papel de las escuelas como entornos para la formación del profesorado y el alumnado. Intentaremos satisfacer de este modo las expectativas iniciales de una colaboración que debe asesorar pero también formar participantes y evaluar procesos” (DOC7).

El plan de trabajo trazado por el equipo se fundamentaba en la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela (Stenhouse, 1987; Holly y Southworth, 1989; Area y Yanes, 1990; Escudero y Bolívar, 1994). Las fases previstas en el diseño del proyecto respondían a la intención de poner en práctica el Modelo de Proceso (Holly y Southworth, 1989): exploración del estado inicial del plan, análisis y definición de problemas, reelaboración del plan de acción, implementación y seguimiento del plan, balance crítico y toma de decisiones para la mejora. El modelo contemplaba, como condición necesaria para su desarrollo, la participación activa y la colaboración entre todos los agentes implicados en la experiencia en cada uno de

los pasos que, de manera iterativa y cíclica, debían conducir a un proceso de progresiva elaboración teórica que redundara en la comprensión y mejora de la práctica.

En Septiembre de 1990 se llevaron a cabo las Jornadas Iniciales de Proyectos de Aulas Taller en cada una de las dos provincias canarias. El objetivo de partida era informar a todos los profesionales implicados sobre el papel a desempeñar en el proyecto, orientar la coordinación de los diferentes profesionales durante su desarrollo, y entregar la documentación a utilizar por el conjunto de centros adscritos al programa. Sin embargo, las reuniones previas entre el GTEE y el Departamento de Didáctica llevaron a reformular estos objetivos con la intención de darle un carácter menos informativo y más relacionado con la puesta en marcha de los proyectos en los colegios, contemplando sesiones de trabajo conjunto entre todos los participantes, y también por centros, para preparar el comienzo del curso, debatir sobre el Método de Proyectos, y acordar mecanismos de asesoramiento externo e interno. Durante dos días participaron en las sesiones los coordinadores y el profesorado de Segunda Etapa de todos los centros implicados, los monitores de taller, los servicios de orientación e inspección, el GTEE, y el equipo de la Universidad. Además, asistió como ponente invitado Francesc Guell, coordinador del programa de Aulas Taller del Departament de Ensenyament de Catalunya.

Estas Jornadas Iniciales fueron el primer punto de encuentro de todos los agentes implicados en el PAT antes de iniciar la experiencia innovadora. El GTEE expuso las líneas generales de actuación; el equipo del Departamento presentó el proyecto de asesoramiento, formación y evaluación; se llevaron a cabo exposiciones de experiencias previas con talleres integrados en algunos de los centros implicados; se mantuvieron reuniones de coordinación entre los distintos profesionales que debían poner en marcha la experiencia en los colegios, y se debatió y negoció el calendario de trabajo para el primer año de experimentación. Pero estas jornadas adquieren especial importancia sobre todo porque, durante su desarrollo, se produjo

una reestructuración de la puesta en práctica de las Aulas Taller. La circular de funcionamiento del programa, elaborada por el GTEE, recomendaba la participación de todo el alumnado de Segunda Etapa en los talleres, pero no señalaba como prescriptiva esta integración, ya que el programa iba dirigido especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales. La mayor parte de los centros implicados, al diseñar su proyecto de aulas taller, sólo habían contado con este alumnado para organizar la docencia en los talleres. Las sesiones de trabajo de todos los implicados durante las Jornadas Iniciales pusieron de manifiesto la necesidad de reconsiderar los diseños previstos, y articular los talleres de manera que fuese posible la participación de todo el alumnado, ya que si no se corría el riesgo de favorecer lo contrario de lo que se pretendía, frenando la integración escolar:

“Sí, eso se planteó en esas Jornadas como un conflicto, porque en la circular ya estaba recogido que era conveniente que participase todo el alumnado, (...) pero no era prescriptivo. En las Jornadas Iniciales fue cuando Francesc, que ya traía una experiencia de trabajo, nos hace una llamada de atención al decir: ‘¡Ojo!, que esto, planteado así, se puede convertir en algo paralelo que desvirtúa, y que puede llegar a todo lo contrario de lo que se pretende’. A partir de ahí, en esas jornadas se reflexiona, se le plantea a los centros, incluso sin estar normativizado, para que participase todo el alumnado de los grupos afectados..., aunque se redujera el nº de niveles en los que incidir” (ENT11).

Esta reestructuración fue asumida política y educativamente por la Administración y los centros, optando por iniciar el programa al menos en un nivel, más que intentar extenderlo a toda la Segunda Etapa sin las condiciones necesarias (horarios, presupuesto, monitores, espacios, coordinación, etc.). Por esta razón, durante el primer año del PAT hubo un predominio de alumnado de sexto curso.

En octubre de 1990 se inició la experimentación. El reenfoque planteado durante las Jornadas Iniciales significaba un giro sustancial en la dirección del

programa: el aula taller dejaba de ser un recurso exclusivo para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, y pasaba a considerarse un elemento clave para la estructura organizativa y metodológica del ciclo, insertándose plenamente en el centro y convirtiéndose en el armazón en torno al cual se pretendía dar una respuesta adaptada a la diversidad de todo el alumnado. No obstante, en la práctica, el cambio hacia esta nueva concepción del recurso fue paulatino, a pesar de la reestructuración:

“Ves, con clarividencia, que tiene que ser para todo el alumnado; pero cuando llegas a la práctica, por la tradición anterior y la preocupación, se escoraba más uno hacia el alumnado que necesitaba otro tipo de apoyos. Se organizó en el colegio para todos los alumnos de Segunda Etapa. Empezamos sólo por un nivel, porque en ese momento, la Segunda Etapa en el colegio nuestro tenía tres o cuatro líneas por nivel, era muy amplia. Pensamos en empezar por 6º, porque era el primer curso, y podían después seguir en la experiencia. Y aún así, organizándolo para todo el alumnado, le dimos más recursos al grupo de alumnado que tenía una serie de deficiencias; (...) no es que fueran de educación especial, pero... eso que llaman deficiencia social, por las situaciones familiares”
(ENT12).

Finalmente, el programa se inició con la participación de 1.259 estudiantes, mayoritariamente de 6º de EGB, procedentes de doce centros con un total de 61 unidades, llevándose a cabo en 11 municipios diferentes de las dos islas capitalinas. La mayor parte de los colegios pertenecían a zonas periférico-urbanas (6 centros); sólo un colegio estaba ubicado en zona rural periférica, mientras que el resto se distribuía de la siguiente forma: dos en zonas urbanas de menos de cincuenta mil habitantes, y tres en zonas rurales. Estaban implicados de manera directa en la experiencia 12 profesores coordinadores, 48 tutores y 25 monitores, responsables de igual número de talleres. Las aulas taller ofertadas eran 8 de carpintería, 4 de electricidad, 4 de huerto, 4 de cocina, 2 de artes plásticas, 1 de cerámica, 1 de mecánica y 1 de fotografía.

Las funciones de los diferentes agentes responsables de poner en marcha el PAT quedaron definidas inicialmente de la siguiente manera:

El GTEE, responsable directo de la iniciativa, constituía el nexo entre los coordinadores de cada centro y la Administración para el seguimiento de los proyectos. Sus principales funciones consistían en asesorar el desarrollo del programa, dinamizar las reuniones de coordinación entre los centros y gestionar económicamente los recursos. Se nombraron dos personas encargadas del PAT dentro del gabinete, una en cada isla, que actuaban como coordinadores provinciales del proyecto.

El equipo del departamento de Didáctica e Investigación Educativa tenía asignadas las tareas de asesoramiento a coordinadores, formación de profesorado y coordinadores, y evaluación de la experimentación a lo largo de todo el proceso.

Los coordinadores de cada centro constituían la piedra angular del programa; la convocatoria de proyectos señalaba como requisito que la persona elegida para desempeñar este papel en los centros fuese el especialista de educación especial, pero este criterio se aplicó desde el principio de manera flexible. Para ejercer sus funciones contaban con liberación horaria a tiempo completo, por lo que tenían dedicación exclusiva al PAT. Sus cometidos principales eran: a) gestionar y organizar los recursos en el centro, b) colaborar con profesorado y monitores en el desarrollo metodológico del aula taller, c) dinamizar el proyecto en el centro, formando e informando al resto de participantes, y d) ser una ayuda crítica para el desarrollo del proyecto, haciendo el seguimiento del taller, propiciando la reflexión conjunta entre el profesorado, etc.

El profesorado tutor tenía vinculación al proyecto de carácter institucional (por pertenecer a la Segunda Etapa del centro), aunque en todos los casos se

negoció su participación en la experiencia. Su principal función consistía en la coordinación de las diferentes asignaturas con los talleres existentes en cada centro.

Los monitores de taller eran profesionales especialistas en algún ámbito práctico (electricidad, jardinería, carpintería, etc.), seleccionados por los centros atendiendo a diferentes criterios (conocimiento de su especialidad, disponibilidad horaria, habilidades pedagógicas, etc.). Su papel fundamental en el PAT era la docencia directa al alumnado en el aula taller durante seis horas semanales, pero esta tarea requería coordinación con el profesorado y los coordinadores de cada centro.

Los padres y madres del alumnado participante fueron considerados desde el principio como agentes importantes para el desarrollo del PAT. Sin embargo, nunca se explicitaron las funciones que podían desempeñar para colaborar en la experiencia, limitándose su participación, en la mayoría de los casos, a dar su consentimiento y recibir información sobre las características del programa.

El organigrama de funcionamiento del PAT, por tanto, en lo referente a los agentes con los que se contaba para ponerlo en marcha durante los primeros años, se podría representar mediante el siguiente gráfico:

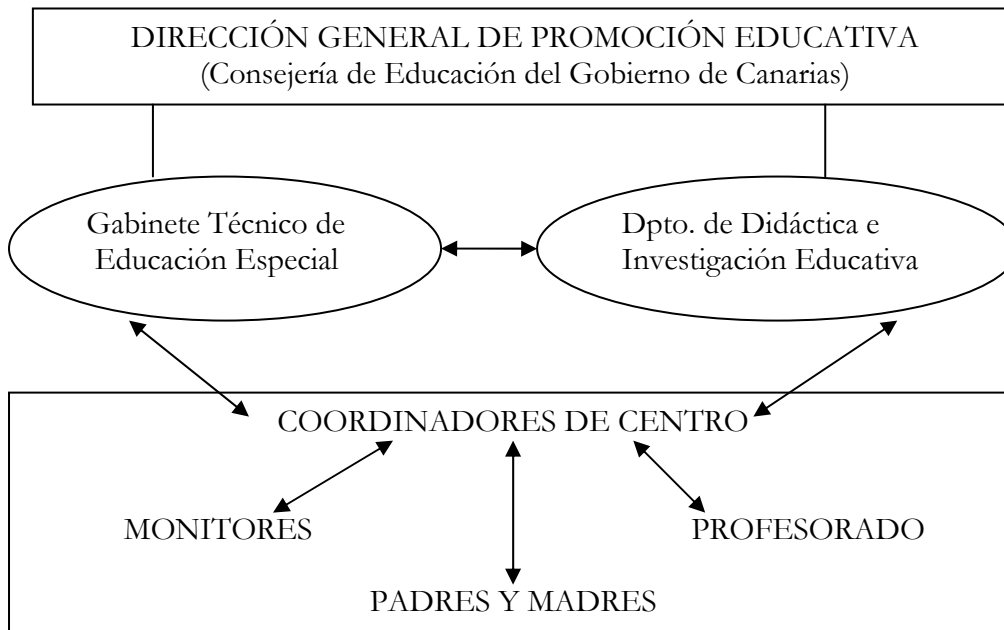


Gráfico 1. Organigrama del PAT.

En el gráfico anterior se puede apreciar que los coordinadores de cada centro eran el puente entre el apoyo externo (el GTEE y el equipo de la Universidad) y los agentes internos de los centros; al mismo tiempo, estos coordinadores constituían el nexo para articular las funciones y actividades desarrolladas por los diferentes agentes dentro de cada centro.

Antes de sumergirnos en los dos primeros años de desarrollo del PAT en la práctica escolar queremos puntualizar que, aunque el programa se llevó a cabo en centros de las dos provincias canarias, en este trabajo vamos a referirnos, en líneas generales, a la provincia de Tenerife. Esta decisión la adoptamos, entre otras razones, por acotar el espacio de análisis al ámbito geográfico más cercano, con el que mantuvimos un mayor contacto directo y permanente. No obstante, al referirnos al desarrollo general del PAT, incluimos el conjunto de centros

participantes, que mantuvieron en general, a pesar del hecho diferencial, unas pautas y líneas comunes de actuación.

Por otra parte, al describir cronológicamente las etapas por las que transitó el proyecto, vamos a resaltar sólo aquellos aspectos que caracterizaron o protagonizaron ese momento del programa. El análisis en profundidad de cada una de las dimensiones trabajadas en el transcurso del PAT y su evolución serán abordadas en un capítulo posterior de este trabajo.

¿Cuáles eran las principales preocupaciones prácticas del programa al inicio y durante los dos primeros años de experimentación? Vamos a centrarnos en tres aspectos prioritarios en torno a los cuales se aglutinan muchas de las cuestiones que se pretendían desarrollar con la innovación: el taller, la relación entre el taller y las áreas, y la coordinación en el centro.

La coordinación

Uno de los objetivos fundamentales en estos primeros años era lograr una visión común entre todos los participantes en el programa respecto a lo que se pretendía con su puesta en práctica, y esto sólo era posible conseguirlo desde el ejercicio de una acción coordinada en todos sus niveles, en el trabajo cotidiano y en la filosofía que inspiraba ese trabajo.

Tal y como hemos subrayado anteriormente, los coordinadores de centro eran las piezas fundamentales para llevar a cabo la orquestación del programa en cada colegio. Ya hemos mencionado sus funciones y su dedicación exclusiva al proyecto; pero este hecho, que se puede expresar sucintamente en una frase, entraña una mayor complejidad cuando lo trasladamos al terreno de la actividad cotidiana en la institución escolar. No es habitual en los centros educativos contar con una persona que, formando parte de la plantilla, no esté dedicada de manera directa a labores docentes, o destinada a asumir responsabilidades dentro del equipo

directivo. De hecho, la presencia de coordinadores liberados a tiempo completo para dinamizar el programa en los centros, chocaba frontalmente con una cultura profesional que gira en torno al aula y el horario lectivo; el tiempo escolar se contabiliza, mayoritariamente, en actividades realizadas con el alumnado, sin que haya una reflexión sobre la importancia y el valor que tienen otro sinfín de tareas y actividades, que posibilitan y dan sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula y en el centro. Por tanto, desempeñar de manera exclusiva las funciones para la coordinación del programa en cada colegio suponía un reto, tanto para los propios coordinadores como para el equipo docente implicado en la etapa.

En primer lugar, costaba asumir en los centros que los coordinadores no compaginaran las funciones relativas al PAT con otras necesidades y demandas inmediatas de los centros en su actividad diaria, desde atención directa al alumnado a ocupaciones de tipo administrativo y de gestión general en el centro. De hecho, lo contrario (simultanear la coordinación del programa con otras funciones y responsabilidades), fue práctica habitual en algunos colegios durante esta primera etapa del PAT; como ejemplo, esta declaración de la coordinadora de uno de los centros pioneros del programa: *“Yo tuve que seguir con la jefatura de estudios y, además, hice otra burrada: no quise dejar las sociales; o sea, que daba clase, llevaba la coordinación, seguía los talleres y, todo ese tipo de cosas”* (ENT12). Esta situación, ligada a la necesidad de los coordinadores de legitimar su papel en los centros, llevaba a una saturación de trabajo que actuaba en detrimento de algunas funciones para las que habían sido nombrados; por esta razón, uno de los caballos de batalla en las reuniones de coordinación provincial fue la redefinición y replanteamiento continuo de las funciones de los coordinadores en cada centro.

En segundo lugar, la complejidad y diversidad de funciones asignadas al coordinador para poner en marcha y dinamizar el programa en los centros requería de esta figura un perfil personal y profesional cercano al liderazgo; la coordinación suponía desarrollar habilidades de diversa índole (organizar y gestionar recursos,

diseñar conjuntamente con profesorado y monitores las actividades del aula taller, fomentar la enseñanza interdisciplinar, hacer un seguimiento del trabajo que se llevaba a cabo en el mismo, buscar alternativas a los problemas e imprevistos de una práctica novedosa, implicar al profesorado vinculado al proyecto de manera institucional, coordinarse con el resto de centros participantes, etc.). La mayoría de los coordinadores no contaba con experiencia previa en estas tareas, y en muchas ocasiones no se sentían capacitados para llevarlas a cabo, o encontraban serias dificultades para desempeñar la complejidad de la tarea asignada. La formación facilitada por el programa para atender las demandas de la práctica, aunque era valorada positivamente por los coordinadores, no siempre cubría las necesidades inmediatas de cada contexto, inmerso en la incertidumbre propia de los procesos de cambio:

“La visión que te va dando la formación de los coordinadores, más luego aspectos personales de uno... es complejo; por una parte facilita, pero por otra es complejo, porque vas teniendo la visión por delante... del profesorado, de lo que puedes llevar en la práctica y de lo que puedes transmitir al profesorado para que lo asuma. (...) Personalmente, aquellas reuniones... me sirvieron mucho para estructurarlo, para encajar cada cuestión en su sitio (...). Por otro lado creo que era mucha teoría, muy necesaria, pero desnivelada de nuestra práctica concreta de tanteo (...). Era una formación muy alta, con un nivel altísimo, en el sentido que implicaba mucho esfuerzo; y luego, cómo recoges tu eso para transmitirlo a unos compañeros que no han estado en esa reunión” (ENT12).

A esta cuestión, reseñada aquí por la coordinadora de uno de los centros participantes, podemos añadir otra relacionada con la cultura profesional del profesorado, y señalada por el coordinador general del PAT en esos años: *“Es difícil, porque los propios maestros no nos creemos que podemos ser capaces de dinamizar, incluso de formar a los compañeros. Hay una cultura en la escuela de excesivo individualismo y falta de credibilidad profesional entre nosotros mismos” (ENT11).* Algunas de las funciones

asignadas a los coordinadores (especialmente las relativas a la formación del profesorado, el asesoramiento pedagógico, y el seguimiento del desarrollo del PAT) eran habitualmente desempeñadas en los centros por expertos o asesores externos, investidos de autoridad en este terreno por el predominio del enfoque técnico de la enseñanza, que sitúa al docente en la posición de técnico que lleva a cabo en la práctica las ideas pedagógicas elaboradas por otros. Romper esta tendencia institucional, y potenciar las capacidades del profesorado y los centros para construir conjuntamente la experiencia, era uno de los objetivos trazados por el programa, y fomentados desde el asesoramiento utilizando el Modelo de Proceso. Pero este tipo de cambios es lento y gradual. El esfuerzo realizado por los coordinadores no siempre se vio recompensado con el reconocimiento de su trabajo, ni tampoco se reflejó, en muchos casos, en los resultados obtenidos. Sin embargo, su dedicación e implicación en el PAT fue uno de los mayores logros del programa durante los dos primeros años de experimentación. En el informe elaborado por el equipo del Departamento al finalizar el bienio 1990-1992 se destacaba:

“La coordinación de los proyectos ha sido una de la piezas claves de la experimentación de las aulas taller. La figura del coordinador del proyecto en el centro con liberación horaria para dinamizarlo, ha resultado ser imprescindible. No obstante, es necesario que los centros den sentido pedagógico a esta figura, y no desvirtúen el recurso debido a otras necesidades o por indefinición de su papel en el proyecto. Es necesario que los centros seleccionen bien a sus coordinadores, con los perfiles adecuados, y busquen tiempos para coordinarse con este. Hay que conseguir un mayor clima de colaboración y apoyo del centro, en general, al proyecto.” (DOC3).

Por último, en lo relativo a la coordinación en los centros, queremos destacar algunas de las limitaciones que encontraron los coordinadores en el desarrollo de sus funciones. La primera tiene que ver con el papel desempeñado por la Administración educativa en lo referente a los aspectos económicos y burocráticos.

Junto al reconocimiento de la creación de condiciones administrativas singulares para el desarrollo de la innovación (formación centrada en el proyecto para su mejora, liberación horaria del coordinador, asesoramiento y evaluación externa durante todo el proceso...), hay que lamentar la actuación de la Dirección General de Promoción Educativa, como responsable de la gestión y de los recursos económicos, caracterizada por *“la desorganización, la obstaculización permanente de las gestiones y la falta de previsión”* (DOC2). Como ejemplo, podemos citar el bloqueo a la financiación de los proyectos desde enero hasta septiembre de 1991, período durante el cual no se pagó a los monitores de los talleres, con el consiguiente descalabro organizativo, y la desmotivación de los centros hacia el PAT. En las actas de las Jornadas Finales de 1992, se recogía la siguiente valoración respecto al papel de la Administración durante el transcurso del programa:

“El papel de la Dirección General de Promoción Educativa en cuanto gestora administrativa y responsable de los recursos económicos del proyecto ha sido impresentable. No sólo ha sido incapaz de mostrar la más mínima capacidad de gestión durante los dos años de experimentación, sino que ha contribuido a la confusión, malestar e incertidumbre del profesorado, monitores y el propio alumnado. Ha bloqueado el desarrollo del proyecto, ha obstaculizado la gestión de los recursos de forma rocambolesca y ha contribuido al desánimo y declive del proyecto, especialmente en este segundo año. El funcionamiento de la Dirección General ha sido negativo en su conjunto y un mal ejemplo de gestión para todos los centros, y ha condicionado en muchos centros las expectativas positivas que se tenían al comienzo de la experiencia” (DOC8).

La obstaculización permanente de los recursos suponía continuas interferencias en el trabajo cotidiano de los coordinadores, responsables de los proyectos en los centros, que veían sobrecargada su tarea administrativa y de gestión, en detrimento del desarrollo pedagógico de la experiencia.

La segunda limitación con la que se encontraron los coordinadores en el desempeño de sus funciones es la relativa a la coordinación con el equipo docente

de la Segunda Etapa, imprescindible para implicar al profesorado en el PAT, y para relacionar la docencia en las áreas con el trabajo en el aula taller. Si bien el coordinador contaba con liberación horaria para coordinar el proyecto en el centro, el resto del profesorado tenía, en la mayoría de los casos, la jornada laboral dedicada casi por completo al horario lectivo. Esta circunstancia dificultaba la colaboración y el trabajo conjunto entre el profesorado, los coordinadores y los monitores de taller y, por ende, la integración curricular del taller en la Segunda Etapa. En las actas de las Jornadas Finales del año 1992 se destacaba este asunto:

“Falta tiempo para adaptar y coordinar las actividades del Aula Taller con el resto de las áreas porque no se podía disponer, en la mayoría de los casos, de tiempo en el horario lectivo para coordinarse. El horario de exclusiva ya estaba ocupado con otras prioridades del centro (departamentos, atención a padres y madres, ciclo, etc.)” (DOC8).

Encontrar los tiempos para la coordinación con el profesorado y los monitores fue uno de los temas recurrentes durante los dos primeros años de experimentación; el problema tenía características diferenciales en cada centro, en función del número de niveles participantes, la implicación del profesorado de la etapa, la disponibilidad de los monitores, etc. Los coordinadores dedicaron gran parte de sus esfuerzos en los centros a buscar apoyos y alternativas organizativas que permitieran garantizar un mínimo de trabajo colaborativo entre los agentes participantes; sin embargo, en el informe de evaluación del plan en 1992 se señala que sólo en dos, de los doce centros adscritos al programa, se llevó a cabo la coordinación conjunta entre el profesorado, los monitores y el coordinador. Lo más habitual era que hubiese reuniones del coordinador y los monitores de taller, por un lado, y del coordinador con parte del profesorado, por otro; incluso hubo algún centro en el que el coordinador se vio solo con el desarrollo del PAT, como único

miembro responsable del equipo docente, ante la falta de implicación y apoyo del profesorado de la etapa y del equipo directivo.

Los talleres

Una vez resumido el estado de la coordinación del PAT dentro de los colegios al inicio de la experimentación, podemos pasar a describir otra de las principales ocupaciones y preocupaciones del programa durante estos primeros años: los talleres.

No vamos a detenernos en la costosa gestión que supuso poner en funcionamiento los talleres en el contexto de cada centro, habida cuenta de las dificultades y obstáculos interpuestos por la Administración, ya mencionados en párrafos anteriores; sólo citaremos un hecho constatable: durante el primer trimestre del curso 1990-1991, la actividad prioritaria (y casi exclusiva) de cada coordinador en su centro fue organizar y poner en marcha los talleres previstos para comenzar a desarrollar el PAT; esto implicaba multitud de tareas que lograron llegar a buen puerto gracias al esfuerzo y la buena voluntad de todas las personas involucradas (selección y contratación de monitores, acomodación de los espacios previstos, equipamiento de los talleres, reestructuración de los horarios, organización de los grupos de alumnado, elaboración de un primer diseño, coordinación con el equipo docente, información a las familias, etc.). Lo cierto es que, antes de concluir el primer trimestre del año escolar, todos los colegios tenían ya en sus centros funcionando las aulas taller.

Una vez logrado este primer objetivo, no exento de contrariedades (obras que no concluían, monitores que se descolgaban a la segunda semana de trabajar con el alumnado, materiales que no llegaban, horarios que no encajaban con los grupos previstos, etc.), los agentes del PAT se enfrentaban a una tarea mucho más creativa y gratificante, pero sin duda compleja: dotar de contenido pedagógico el

trabajo en los talleres, e integrarlos en el desarrollo curricular de la etapa, transformando la tradición heredada de otros programas existentes, que concebían el taller como recurso paralelo en el que desarrollar una actividad manual para el alumnado situado en los márgenes del sistema educativo. De hecho, en un documento elaborado por el GTEE para los centros participantes en el PAT se dedicaba un apartado inicial a describir lo que no debía ser un aula taller:

“No es un recurso para un determinado grupo de alumnos y alumnas. No es un sustituto del aula de educación especial. No es un lugar donde se realizan trabajos manuales de forma inconexa con el resto de las áreas. No es un entretenimiento para el alumnado que resulta difícil, ni un tipo de preformación profesional” (DOC9).

En los primeros años de experimentación, cambiar la concepción tradicional de los talleres, y definir la metodología a seguir en el aula taller ocupaba gran parte del trabajo en la coordinación provincial, y era una de las principales inquietudes de aquellas personas más implicadas en el PAT. El aula taller se definía como *“un recurso pedagógico del centro (...) que tiene una metodología propia, la de Proyectos, y que pretende aportar autonomía en el logro de ciertos aprendizajes directamente relacionados con el currículum ordinario”* (DOC9). Por tanto, la metodología que se quería implementar era la propuesta por el Método de Proyectos. Se contaba con la documentación y los materiales facilitados por el programa de Educación Compensatoria en Cataluña, fruto del trabajo de varios años de experimentación.

El precedente catalán perseguía el mismo objetivo para el que fue creado el PAT, es decir, facilitar la integración educativa del alumnado discapacitado en los últimos años de escolaridad obligatoria. Los materiales aportados por la experiencia catalana sirvieron de punto de partida para el desarrollo metodológico del programa, sobre todo en lo que se refiere al diseño y la evaluación del aula taller. El modelo catalán proponía una planificación de cada taller secuenciada en tres fases:

iniciación, consolidación y aplicación. Cada fase debía llevarse a cabo en un trimestre, durante el cual el alumnado desarrollaba un trabajo grupal que suponía el diseño de un proyecto, la previsión de materiales necesarios, la elaboración de un plan de trabajo, su ejecución, y la redacción de una memoria que incluía una revisión del diseño inicial. Se contemplaba una evaluación inicial del alumnado, y otra final, en relación con los objetivos conseguidos; pero más importante, en lo relativo a los aspectos formativos, era la evaluación que se llevaba a cabo a lo largo del proceso, entendida como una forma sistemática de *“rescatar y valorar la información y reorientar el proceso”* (DOC10). Con este fin se utilizaban, además de otros procedimientos complementarios, la pauta de observación sistemática (POS) y la pauta de autoevaluación sistemática (PAS), dos instrumentos que servían para valorar periódicamente, por parte del profesorado y del propio alumnado, el grado de perfeccionamiento en las adquisiciones básicas de cada taller.

Estas aportaciones impulsaron el inicio metodológico de los talleres en el PAT. La mayoría de los coordinadores trataron de poner en práctica las indicaciones contenidas en el modelo que ofrecía la experiencia catalana. No obstante, desde la coordinación provincial y desde el equipo del Departamento se tenía conciencia de la necesidad de adaptar este modelo a los objetivos y el contexto del programa en Canarias. Así, durante el primer trimestre de experimentación, el departamento elaboró un documento interno de trabajo para el diseño del aula taller, en el que advertía:

“La planificación de la enseñanza en ningún caso debe estar considerada como el establecimiento de raiiles a ser seguidos en la acción pedagógica, sino como un marco orientativo de la acción, como una hipótesis de trabajo, un esbozo de la actuación con el alumnado. (...) Entre plan y acción no existe una relación lineal y directa, sino un conjunto de procesos necesarios de transformación, ajuste, flexibilización, capacitación para hacer frente al carácter emergente y dinámico de la acción pedagógica concreta y particularizada con el alumnado” (DOC11).

La necesaria adaptación del Método de Proyectos al proceso puesto en marcha en los centros en Canarias mantenía relación con una dimensión importante del programa, que marcaba una diferencia sustancial con respecto al modelo catalán: el objetivo del PAT no era tanto desarrollar una estructura de talleres como espacio alternativo donde trabajar con una metodología diferente en la que se integrara el alumnado discapacitado, como insertar los talleres dentro de los centros públicos como un recurso que favoreciera el desarrollo de la integración del alumnado y facilitara la atención a la diversidad, impulsando desde ahí un planteamiento metodológico innovador que reestructurara la organización pedagógica, excesivamente disciplinar y académica, propia de la Segunda Etapa:

“La programación del aula taller en Cataluña tendía a tener un ente propio. Aquí, a partir de las Jornadas Iniciales de 1990, e incluso en las discusiones previas con el equipo del Departamento, ya nos estábamos planteando las cosas de otra manera, considerando la integración curricular del taller. Pero no teníamos muy claro cómo hacerlo” (ENT11).

Si bien esta era la intención subyacente al programa, tal y como se expresa en la anterior cita, llevarla a la práctica fue un largo proceso de construcción y reconstrucción conjunta de la práctica. Por un lado, no se contaba con experiencias previas, ni tradiciones consolidadas que guiaran el camino a seguir; por otro, la dinámica de trabajo que se quería imprimir durante la innovación era, precisamente, la que corresponde con los principios del desarrollo basado en la escuela, es decir, aquella que promueve la transformación de la práctica desde la reflexión y la acción colaborativa de todos los implicados en el desarrollo de esa práctica. Articular este proceso al comienzo de la experiencia fue otro reto que afrontaron con dificultad las personas más vinculadas al día a día de los centros:

“Era difícil de encajar en los centros: por un lado, el taller era lo importante, había que definirlo, con sus contenidos en la misma categoría de las áreas y, por otro lado, había una formación más global, en la línea de una enseñanza más globalizada, que era muy complicado también: primero, asimilarlo nosotros y luego transmitirlo” (ENT12).

Otra de las cuestiones que generaron mucha reflexión en las reuniones de coordinación durante los primeros cursos fue la estructura organizativa de los talleres, especialmente en lo relativo a los horarios y el agrupamiento del alumnado. El acuerdo a este respecto era que la asistencia al taller debía ser en grupos reducidos, para facilitar la atención y el seguimiento individualizado del alumnado; esto permitía, además, que no hubiera necesariamente correspondencia entre el grupo clase y el grupo de taller, lo cual posibilitaba la creación de grupos flexibles. Partiendo de esta premisa, cada centro organizó los grupos de taller siguiendo diferentes criterios en función de las limitaciones, demandas y necesidades de cada contexto.

La reestructuración propuesta a partir de las Jornadas Iniciales del primer año llevó a cada colegio a reorganizar los horarios y los grupos de taller, probando diferentes alternativas con desigual resultado. Lo que en principio parecía una cuestión menor (quiénes, cuándo, cómo y durante cuánto tiempo asisten al taller), resultó ser un factor que podía determinar en gran medida el logro de algunos objetivos del programa, tal y como se valoraba en las reuniones de coordinación. Por citar un ejemplo, uno de los colegios propuso al alumnado que eligiera, en el segundo trimestre, el taller al que quería asistir. El resultado fue un agrupamiento del alumnado por sexos durante las horas de taller, hecho que tiraba por tierra la formación de grupos heterogéneos, uno de los criterios defendidos en el PAT respecto al agrupamiento. En otros casos, la decisión en el centro había sido dividir el grupo clase en dos, de manera que parte del alumnado asistiera al taller mientras el resto permanecía con el profesorado en el aula; esto dificultaba el tiempo de

coordinación del profesorado con los monitores y los coordinadores y, por tanto, la implicación del profesorado en el PAT.

Encontrar modelos organizativos adecuados y llevar a cabo una metodología en el taller, coherente con los principios defendidos en el PAT, fueron preocupaciones constantes durante estos primeros años. Desde el asesoramiento al proyecto, tanto por parte de los coordinadores provinciales como en lo que respecta al equipo del Departamento, se entendía que cada centro debía ir probando diferentes posibilidades organizativas y pedagógicas, según sus características y posibilidades. Esta diversidad de opciones significaba un enriquecimiento del programa, siempre y cuando llevara aparejado el seguimiento del proceso y el intercambio de experiencias que permitiera, en la coordinación entre centros, hacer una reflexión crítica de los avances y retrocesos, para poder reconducir el curso de la acción. En las Jornadas Finales del curso 90-91, respecto a la metodología en el taller, los participantes concluían:

“Más que un Método de Proyectos ha habido una diversidad de modelos didácticos (bijeles) derivados del Método de Proyectos. Se hace difícil, por tanto, valorar si se han seguido todas las fases (iniciación, consolidación y aplicación), qué variaciones se han introducido, sobre qué supuestos, etc.”
(DOC12).

La relación entre el taller y las áreas

Hemos destacado los esfuerzos iniciales para poner en marcha los talleres utilizando una metodología alternativa, pero ya hemos señalado que esta innovación carecía de sentido sin la conexión entre el aprendizaje en el taller y el resto de las áreas. Sin embargo, esta vinculación fue una de las cosas que más costó asumir en los centros participantes.

Establecer relación entre el taller y las áreas pasaba, necesariamente, por el trabajo del profesorado. Este tenía vinculación institucional con el PAT, es decir, su participación en el programa se debía al hecho de formar parte del equipo docente de la etapa. No obstante, en la mayoría de los casos se negoció su adscripción al proyecto, aunque esto no siempre fue posible. El primer escollo con el que tropezaban los centros era la falta de estabilidad de las plantillas, que llevaba a situaciones en las que un número considerable de docentes se incorporaban nuevos a los centros cada año sin conocer las características del PAT ni, por supuesto, haber participado en la elaboración del proyecto. Por otra parte, en cada colegio existían docentes reacios o poco partidarios, tanto de cualquier tipo de innovación, como del proceso de integración. La iniciativa en los centros había partido de uno o varios docentes comprometidos con el cambio y, en la mayoría de los casos, el resto se había limitado a asentir o consentir, sin valorar la implicación personal que suponía el desarrollo de la innovación. Se entendía, erróneamente, que para llevar a cabo el PAT ya se contaba con el coordinador y el profesorado de educación especial, responsables directos del proyecto. Tampoco favorecía su acercamiento al programa el hecho de no tener, salvo contadas excepciones, vinculación directa con la docencia en el taller, ya que ésta se impartía con monitores externos.

Cuando el profesorado mantenía una disposición favorable hacia la innovación, y estaba interesado en trabajar en el proyecto, las dificultades eran de otro tipo. Ya hemos mencionado la falta de tiempo disponible del profesorado para coordinación, debido a que tenían ocupada la mayor parte del mismo con el horario lectivo. Este era el principal problema para trabajar conjuntamente entre el taller y las diferentes asignaturas, pero existían otras dificultades. Por un lado, la reestructuración realizada en las Jornadas Iniciales (asistencia al taller de todo el alumnado, y no sólo el de necesidades educativas especiales, disminuyendo el número de cursos implicados), suponía que el profesorado de la etapa simultaneaba la docencia en grupos de clase que participaban en el PAT, con otro alumnado y

otros docentes que no estaban implicados en el proyecto, lo que comportaba en ocasiones duplicar el trabajo para la preparación de las clases. Por otro, aunque inicialmente se había previsto formación y asesoramiento para el profesorado y los coordinadores de centros, finalmente (por cuestiones de tipo presupuestario) se redujo a estos últimos, encargados de trasladar a cada centro el proceso que se seguía en las reuniones periódicas de coordinación provincial. Sin embargo, ya hemos mencionado las dificultades que encontraban los coordinadores para desarrollar un trabajo conjunto con el profesorado. Esta circunstancia ahondaba más en el desconocimiento y la incapacidad inicial que sienten los profesionales cuando tienen que hacer frente a un cambio en sus hábitos y rutinas cotidianas con el alumnado. Todo lo expuesto pone de manifiesto que, para los docentes más comprometidos con el PAT en los centros, su participación en el proyecto suponía siempre un trabajo de voluntariado:

“Abí ya entra el factor tiempo, de dedicación de tiempo a estas tareas (...). El trabajo que podía tener el resto de compañeros, el número de profesores que éramos..., hacíamos números con el tiempo y, aunque en esa época se hacían exclusivas fuertes, fuera del horario establecido, aún así no era suficiente, o sea, había mucho voluntariado” (ENT12).

Nuevamente, el papel de los coordinadores era fundamental para convencer al profesorado de los beneficios de la innovación, motivarlos, facilitarles alternativas, ayudarle en el trabajo cotidiano, informar y formar no sólo en una metodología específica de trabajo en el aula, sino sobre todo en una forma de entender la enseñanza desde la colaboración y el trabajo conjunto, para poder ir construyendo y reconstruyendo la práctica diaria. La coordinadora de uno de los centros experimentales contaba así su experiencia durante el segundo año:

“Seguimos un poco como el año anterior, pero intentando introducir al profesorado en lo que íbamos viendo nosotros en formación y coordinación. Yo dedicaba mucho más tiempo a informar y a presentarles eso, y a intentar debatir y ver cómo lo veían, que a preparar el trabajo por proyectos en concreto” (ENT12).

Todo lo expuesto respecto al profesorado llevaba a una situación en la que la relación entre el taller y las áreas quedaba reflejada en algunos diseños, especialmente en lo referente a contenidos a tratar y, en algunos casos, había también incidencia en la evaluación del alumnado, en la que se podían considerar aquellos logros obtenidos en el taller. Pero en el desarrollo metodológico, por regla general, las asignaturas seguían su curso y el taller transcurría de manera paralela, estableciendo puntualmente conexiones cuando algún trabajo concreto o un tema particular así lo requerían.

No obstante, se valoraba positivamente el aprendizaje en el taller, no sólo por las capacidades que el alumnado desarrollaba según sus posibilidades, sino también por su influencia en los aprendizajes que llevaba a cabo en las demás asignaturas. En las Jornadas Finales de 1992 los participantes concluían a este respecto:

“Mejora el autoconocimiento y autoestima porque a través de la manipulación de objetos, que es concreta y vivencial, facilita el acceso a ciertas relaciones que resultan más abstractas y complejas en el aula ordinaria; por otra parte, el procedimiento de trabajo del taller, el ambiente de trabajo, el clima relajado y distendido que se consigue, permite al alumnado ser consciente de que cada uno hace lo que sabe hacer de la mejor manera posible, y esto se observa en el tipo de producciones que es capaz de realizar (...). Esta autonomía para trabajar y decidir hace que el alumnado se sienta a gusto y motivado a aprender de otra forma” (DOC8).

En los centros se reconocían los cambios que provocaba el PAT sobre la actitud del alumnado hacia el aprendizaje, y las mejoras en el alumnado con

necesidades educativas especiales. Esto provocaba un mayor interés del profesorado hacia el programa; incluso, en algunos casos, cambios en la concepción que el profesorado mantenía hacia la integración, limando las resistencias a su implantación. Sin embargo, tanto en las Jornadas Finales de 1992, como en el informe de evaluación elaborado por el equipo universitario ese mismo año, se valora negativamente el desarrollo de la interdisciplinariedad y la implicación del profesorado, asociando la primera con la segunda de manera causal:

“Se han encontrado serias dificultades para la interrelación entre el diseño del aula taller y el del aula ordinaria, debido principalmente a la escasa implicación del profesorado del ciclo. (...) En síntesis, no se ha transferido el modelo del aula taller al aula ordinaria (...). Los coordinadores no han sido capaces de transferir el modelo al resto del profesorado del ciclo” (DOC3).

Por tanto, la integración del taller en el ciclo fue una de las cuestiones que más limitaciones encontró durante el desarrollo del plan en estos dos primeros años experimentales. Durante las Jornadas Finales de 1992, entre las dificultades y problemas encontrados queremos destacar dos por la incidencia que tuvieron en esta limitación: por un lado, la ya señalada falta de tiempo para la reflexión y comunicación entre el profesorado, los monitores y los coordinadores en los centros. Por otro, la falta de asesoramiento a los centros por parte del equipo universitario, debido a dificultades económicas que impidieron su realización. Vamos a detenernos un poco en este último aspecto, por la importancia que adquiere en el desarrollo de la experiencia en estos dos años.

Al comenzar este capítulo, presentamos algunos datos de la financiación del PAT para el período que estamos analizando. Para la formación, el asesoramiento y la evaluación del proyecto, encargada al equipo universitario, se tenía prevista una partida de 2.485.147 pesetas. La vía que se consideró adecuada para esta financiación fue el establecimiento de un convenio de colaboración entre la

Consejería de Educación y la Universidad. El convenio fue redactado atendiendo a las características reseñadas en el proyecto presentado por el Departamento a la Consejería, e incluso fue firmado por ambas partes en Julio de 1991, después de muchas vicisitudes. Sin embargo, el convenio nunca se llevó a efecto, por la ya mencionada desorganización en la gestión por parte de la Administración educativa. De hecho, el único pago realizado a la Universidad, después de dos años de asesoramiento y evaluación del PAT, fue en concepto de elaboración del informe en 1992. Sin embargo, el equipo formado en el Departamento asumió el reto de seguir trabajando en la línea proyectada con el GTEE y los centros.

Asumir la formación, el asesoramiento y la evaluación del PAT sin contar con los medios y recursos necesarios para su realización tuvo consecuencias de diferente índole para el proyecto inicial. La continuación del equipo del departamento estuvo más vinculada al compromiso personal y profesional con la innovación que al desarrollo de un trabajo encomendado. No vamos a detenernos en todas las repercusiones que tuvo la falta de financiación del proyecto presentado por la Universidad, pero sí vamos a mencionar aquellas más relacionadas con algunas de las cuestiones que hemos venido comentando en páginas anteriores.

En primer lugar, fue prácticamente imposible llevar a cabo un asesoramiento directo a los centros y coordinadores de la provincia de Las Palmas; el equipo universitario estaba ubicado en la provincia de Tenerife y, puesto que no había presupuesto asignado para el proyecto, no había fondos para realizar los viajes necesarios a la isla vecina. Esta tarea fue delegada principalmente en Heriberto, el coordinador asignado al PAT en esta provincia, que se incorporaba, en la medida de lo posible, a las reuniones de asesoramiento y coordinación en Tenerife.

En segundo lugar, la recogida de información y el seguimiento en cada centro no pudo tener la periodicidad recomendable por parte del equipo; por ejemplo, para llevar a cabo las observaciones en el aula taller, se acordó impartir un curso de observación cualitativa a los coordinadores de centro, y que fueran ellos los que

realizaran el seguimiento de los talleres en cada colegio, con la sobrecarga de trabajo que esto implicaba para una figura ya repleta de responsabilidades (aparte de otros problemas, como la dificultad para mantener una cierta objetividad en las observaciones). También se vio afectada la formación del profesorado participante, que estaba prevista dentro de la modalidad de formación en la práctica. Cada asesor del equipo tenía asignado un centro al que debía dedicar un mínimo de dos horas mensuales para atender las demandas del profesorado y los coordinadores, además de los módulos de formación específicos. Nuevamente, la formación del profesorado fue asumida por los coordinadores de cada centro, con las dificultades que ya hemos mencionado para llevar a cabo esta tarea.

Ante la falta de financiación para llevar a cabo el proyecto previsto para la formación, el asesoramiento y la evaluación del PAT, el equipo universitario, de acuerdo con el GTEE y los coordinadores de cada centro, decidió continuar dando prioridad a dos aspectos.

En primer lugar, el seguimiento y la evaluación del proyecto manteniendo su sentido inicial, es decir, como una forma de obtener información para reorientar el proceso y construir conjuntamente la experiencia. Para realizar esta tarea, hubo que contar con la colaboración de todos los agentes implicados en el PAT, especialmente los coordinadores de centro y el GTEE, dada la diversidad de fuentes de información utilizadas para obtener datos de todos los contextos y momentos. La evaluación revestía, además, especial importancia, puesto que no podemos olvidar que el programa era considerado como experimental durante estos dos años, para valorar su utilidad pedagógica con vistas a una posible generalización. Por tanto, su desarrollo era irrenunciable por parte del equipo universitario.

En segundo lugar, el equipo del Departamento decidió centrar el asesoramiento en el grupo de coordinadores de centro (especialmente, en la provincia de Tenerife), por su ubicación en el PAT como auténticos puentes entre el GTEE y el día a día en los colegios. El objetivo fundamental era conseguir una

visión compartida entre todos los miembros del grupo acerca de la filosofía que se quería imprimir al trabajo, y los diferentes medios para hacerla realidad en la práctica diaria. El espacio dedicado a esta tarea eran las reuniones de coordinación provincial, con periodicidad mensual, en las que siguiendo el Modelo de Proceso (Holly y Southworth, 1989) se planificaba conjuntamente, se intercambiaban experiencias y materiales sobre los que se hacía una reflexión crítica, se exponían y discutían los problemas, y se buscaban alternativas entre todos para reorientar la acción. El papel del equipo del Departamento durante el asesoramiento era, básicamente, aportar fundamentación teórica para llevar a cabo la transformación de la práctica.

Uno de los mayores logros del PAT en estos dos años fue, sin duda, el compromiso y la implicación de los coordinadores de centro. En el informe de evaluación del plan de 1992 se señalaba:

“Uno de los aspectos más complejos de la experimentación ha sido cómo garantizar una amplia participación en torno al proyecto en los centros. Esto es, cómo hacer que el centro en su conjunto asuma y adapte la innovación como algo propio, y no como algo impuesto desde fuera. El problema de la participación está íntimamente ligado al de la información y el tiempo. (...) Pero la participación es, a su vez, un aspecto claramente dependiente de los procesos de desarrollo de la experiencia en el centro. Aquellos que giran en torno al reparto de responsabilidades, la toma de decisiones compartidas, el intercambio de experiencias, el trabajo colegiado entre el profesorado, la cultura de la colaboración y la reflexión en y sobre la acción. Y esto lleva algo más que un proceso de experimentación. Hay que preparar a los centros y el profesorado, dotarles de formación y recursos para ello. Aunque en las aulas taller se han intentado abordar estas cuestiones, no ha sido posible llegar a resultados interesantes. Quizás los coordinadores han sido los más que se han beneficiado de esta visión del trabajo. Ahora es necesario que se produzca la transferencia al resto del centro” (DOC3).

Junto a la implicación de los coordinadores de centro, y su aceptación por parte del resto del equipo docente de la Segunda Etapa, hay otros logros que podemos

resaltar durante el desarrollo de la experiencia en estos dos primeros años. En todos los colegios participantes se consiguió organizar las aulas taller, e incluirlas en la estructura organizativa de la etapa y el centro, poniendo en práctica diversas variantes del Método de Proyectos que tuvieron resultados en el aprendizaje del alumnado:

“El aprendizaje sí es significativo, porque la manipulación facilita la interiorización de los conceptos con independencia del nivel de logro de éstos. Al mismo tiempo se parte del medio para hacer ver al alumnado que sabe algo, y que ese aprendizaje es importante y significativo. Además, son aprendizajes útiles, aplicables a su entorno, que requieren la adquisición de determinados conocimientos de las áreas” (DOC8).

Estos avances en el aprendizaje y la integración del alumnado favorecieron que el PAT fuera valorado positivamente por el conjunto del profesorado, evitando su rechazo. Sin embargo, la fase experimental del proyecto dejó algunos temas importantes pendientes: por un lado, como ya hemos explicado, la implicación y el compromiso del profesorado, fundamental para establecer la relación deseable entre el taller y las áreas, en cuanto a su desarrollo metodológico y no sólo organizativo. Por otro, el olvido generalizado de las acciones para implicar en la experiencia a los padres y madres del alumnado, a los que únicamente se les facilitó información sobre el inicio del proyecto.

Una vez concluido el periodo experimental previsto inicialmente para el PAT, después de valorar el estado de desarrollo de la innovación en los centros, se decidió por parte de la Dirección General de Promoción Educativa, prorrogar la experimentación en los colegios participantes, que renovarían año a año su adscripción al programa por medio de una resolución legal. Esta decisión fue tomada después de constatar que:

“Un programa de estas características conlleva un proceso lento y paulatino para fundamentarse y normalizarse en los centros (...). Los centros tienen que adaptarse cada año a una serie de incidencias y reajustes internos (movilidad del profesorado, cambios en la coordinación, necesidades del alumnado, expectativas planteadas por el proyecto, formación, participación, presupuestos, etc.)” (DOC13).

En las Jornadas Finales de 1992, los principales agentes participantes (el GTEE, la Universidad, y los centros experimentales) expusieron las condiciones de continuidad necesarias para seguir desarrollando la experiencia. Al curso siguiente, el PAT continuaría su aventura en los centros, con importantes novedades para impulsar su desarrollo.

III.1.3. La expansión (1992-1994)

Al finalizar el curso 91-92, los miembros del GTEE se fueron de vacaciones después de haber presentado su dimisión en bloque ante la Consejería de Educación. Los motivos de esta decisión, que iba acompañada también de la renuncia de la directora general de Promoción Educativa, estaban relacionados con decisiones políticas respecto a un curso de especialización del profesorado en audición y lenguaje.

La persona designada para ocupar la Dirección General de Promoción Educativa fue Constanza Falcón, inspectora de educación que durante los años anteriores había mantenido buena relación con los miembros del GTEE, y valoraba positivamente su trabajo. Por esta razón, al comenzar el curso 92-93, la directora general solicitó a cada uno de los miembros del GTEE que reconsiderara su decisión y se incorporara nuevamente a la Dirección General, para dar continuidad al trabajo que venían desarrollando. Los miembros del Gabinete accedieron a esta

petición por la confianza que les inspiraba la persona que accedía al cargo en ese momento, y volvieron a comprometerse con el trabajo técnico en la Administración.

En este curso se produjo una remodelación y ampliación de la Dirección General de Promoción Educativa, y el Gabinete Técnico pasó a llamarse Equipo Técnico Asesor para el área de Educación Especial, Acciones Compensadoras y Equipos Psicopedagógicos (ETEE), fomentándose una mayor coordinación entre todos los programas y servicios de apoyo a la escuela. En lo que al PAT se refiere, Heriberto, que hasta ese momento era el responsable de Aulas Taller en la provincia de Las Palmas (entre otros programas), pasó a ocupar un nuevo puesto en la Dirección General, como coordinador regional de las tres áreas en torno a las cuales se organizaba el trabajo del Equipo Técnico Asesor. Por otra parte, la ampliación del equipo supuso que, en cada una de las dos provincias, se nombrara un coordinador provincial para el PAT, con dedicación exclusiva al programa. Se incorporaron de esta forma Teresa en Tenerife, que había sido coordinadora de un centro durante los dos años del período experimental, y Jaime en Las Palmas, que había estado vinculado al programa de Educación Compensatoria.

No obstante, una de las principales consecuencias para el PAT de la reorganización en la Dirección General estaba relacionada con un conflicto que comenzó a gestarse durante el curso anterior, y en el que estaba directamente implicado el programa de Educación Compensatoria. A comienzos de 1992, la Dirección General de Promoción Educativa decidió realizar unas jornadas internas para que cada uno de los programas que estaban funcionando expusiera sus líneas de actuación y valorara el trabajo realizado, con la finalidad de reconvertir los diferentes programas para adaptarlos a la LOGSE. En el punto de mira de la Dirección General estaba el programa de Educación Compensatoria, que se veía como un sistema que se desarrollaba de manera paralela a la escuela, con una tendencia profesionalizadora. Se quería dar un giro hacia las acciones compensadoras integradas dentro del sistema educativo ordinario, diversificando la

oferta en función de las necesidades y demandas de cada contexto, y estableciendo una mayor coordinación entre los recursos disponibles para la compensación de desigualdades.

Se instó a los diferentes equipos de Educación Compensatoria a que realizaran propuestas alternativas en este sentido, para reconvertir el programa y adaptarlo a las nuevas circunstancias. Sin embargo, los equipos de Educación Compensatoria vieron esta reconversión como un cuestionamiento del trabajo que venían realizando, y mantuvieron una posición de enfrentamiento político con la Consejería de Educación, sin proponer alternativas al funcionamiento del programa. La Administración tomó la iniciativa, elaborando diferentes propuestas para la adaptación de la Educación Compensatoria a las nuevas directrices, sin que fuera posible el diálogo ni el entendimiento entre las partes interesadas. Ante esta situación de bloqueo en las negociaciones, la Dirección General decidió suprimir el programa de Educación Compensatoria como tal, manteniendo algunas actividades que se realizaban en su seno, como las Tutorías de Jóvenes, que pasaron a formar parte de las acciones compensadoras llevadas a cabo por el Equipo Técnico Asesor.⁵

La relación que mantiene el conflicto de Educación Compensatoria con el PAT es simple: a los centros vinculados al programa de compensatoria se les dio la posibilidad de pasar a formar parte del programa de Aulas Taller, sin la necesidad de presentarse a una convocatoria de proyectos. Esto permitía aprovechar los recursos con los que contaban los equipos de Educación Compensatoria, y también daba la posibilidad de recoger la experiencia en talleres desarrollada por este programa, vinculándola a la filosofía del PAT. Por tanto, la ampliación del programa de Aulas Taller, incorporando nuevos centros a la experiencia, fue consecuencia directa del

⁵ La desaparición del programa de compensatoria insta una manera de proceder por parte de la Administración respecto a programas educativos de larga duración que se aplicará posteriormente a otros programas con esta característica: transcurridos unos años de funcionamiento, si no hay posibilidad de generalizar la experiencia e incluirla en el sistema ordinario, desaparece el programa como entidad independiente, fundiendo algunas de sus propuestas en nuevos programas o incluyendo parte de sus actividades en el funcionamiento cotidiano de los centros.

conflicto mantenido con el programa de Educación Compensatoria por parte de los responsables políticos de la Consejería de Educación.

Así, en septiembre de 1992, coincidiendo con la entrada de Teresa y Jaime en el Equipo Técnico como coordinadores provinciales del PAT, se propuso a los centros vinculados a compensatoria su adscripción al programa de Aulas Taller. La primera tarea con la que se encontró Teresa, al iniciar su trabajo provincial, fue visitar cada uno de los centros que figuraban en un listado para informar con mayor precisión de la propuesta de incorporación, y obtener confirmación por parte del centro. Sin embargo, Teresa afirma que los datos que aparecían en la lista no concordaban con la realidad que encontraba en los colegios: había centros que estaban inscritos en el listado pero no tenían intenciones de participar en el PAT, mientras que otros que estaban interesados en adscribirse no figuraron nunca, ni fueron propuestos para el programa: *“No estaban todos, y eso lo comprobamos cuando fuimos centro por centro (...). Pero no teníamos datos para saber cómo se había hecho la lista. Se presionó, pero aquellos centros quedaron siempre fuera”* (ENT12). Parece ser que, como resultado del conflicto, el proceso de adscripción de centros al PAT no fue todo lo transparente que hubiera sido deseable, aunque también es cierto que muchos otros colegios decidieron no vincularse, entre otras razones, por no estar de acuerdo con las condiciones previas que el programa solicitaba para la participación del centro en la experiencia.

En concreto, el PAT se ofertó a quince centros en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y ocho en Las Palmas, de los que accedieron a participar nueve colegios en la primera, mientras en la segunda se incorporaron cinco. De todos los centros pioneros en la experiencia sólo uno decidió no continuar, principalmente por cambios importantes en la plantilla del profesorado. De esta forma, la prórroga experimental del PAT se inició con veinticinco centros, catorce de los cuales eran nuevos en el proyecto. Ya señalamos en el apartado anterior que la mayoría de centros participantes estaban ubicados en zonas rurales o periférico-urbanas, en las

que abundaba la problemática social. Esta tendencia fue en aumento al agregarse colegios procedentes del programa de compensatoria, puesto que la ubicación de éstos correspondía con alumnado situado en zonas con carencias estructurales.

Otra de las novedades importantes con las que se inició el curso 92-93 (y que se mantuvo así durante el tiempo que estuvo desarrollándose el PAT), fue la eliminación del convenio de colaboración con el equipo del Departamento, perdiendo así uno de los apoyos externos con los que se había contado al iniciarse la experimentación. A pesar de la valoración positiva realizada por los coordinadores provinciales y los coordinadores de los centros en Tenerife (principales beneficiarios del asesoramiento del equipo universitario), la Dirección General de Promoción Educativa decidió unilateralmente no seguir profundizando en el acercamiento producido entre la Universidad y la escuela a raíz de la experiencia. Esta decisión se tomó en contra de todos los demás sectores participantes en el PAT, que durante las Jornadas Finales del curso 91-92 señalaron, entre las condiciones de continuidad para el curso siguiente, que se mantuviera el asesoramiento y la formación externa, y que se extendiera a los centros de la provincia de Las Palmas. El informe de evaluación de 1992 destaca en sus conclusiones:

“Las Aulas Taller han de contar con un sistema de apoyo externo que facilite la formación y el asesoramiento continuado del profesorado que participa en las mismas, de modo que éste adquiera progresivamente confianza y capacitación en el trabajo realizado. (...) Las aulas taller han de ser evaluadas periódicamente para facilitar el proceso de reflexión, ajuste y revisión crítica de los logros que se vayan alcanzando, así como de las limitaciones que vayan surgiendo. (...) Las aulas taller han de ser fundamentadas teóricamente en base a los conocimientos prácticos disponibles” (DOC3).

Llevar a cabo estas tareas por parte de los coordinadores provinciales, sin contar con apoyo externo que facilitara recursos y orientara el proceso, presentaba el riesgo de abandonar muchas de ellas a su suerte. No obstante, los dos coordinadores

provinciales tenían, por primera vez, dedicación exclusiva al PAT y, durante los dos primeros años de experimentación, se habían sentado las bases para desarrollar un trabajo colaborativo y reflexivo entre los participantes.

Hay que manifestar, por otra parte, que el equipo universitario tampoco se mostró interesado en continuar trabajando en el proyecto, habida cuenta de las dificultades encontradas para su financiación, y el exceso de trabajo voluntario sin mayor recompensa que la satisfacción personal y profesional. La ampliación del PAT a la participación de quince nuevos centros tampoco favoreció la implicación por parte de la Universidad.

No obstante, el contacto con la Universidad no se perdió. De hecho, se fomentó uno de los aspectos del proyecto inicial menos desarrollado durante los dos primeros años: la formación. El Dr. Marrero continuó vinculado al PAT, impartiendo periódicamente módulos de formación a los coordinadores de las dos provincias, manteniendo así la perspectiva de trabajo iniciada dos años atrás.

La tercera novedad importante en este período, y quizás, la más influyente en el posterior desarrollo del PAT en la práctica, fue relativa a los monitores de taller. La decisión, al finalizar los dos primeros años experimentales, fue eliminar esta figura para que la docencia en el taller fuera asumida por el profesorado de la etapa. La participación de los monitores en el PAT fue una de las dudas iniciales de los responsables del programa:

“Ya los catalanes nos plantearon que eso tenía un peligro, que era que el aula taller se convirtiera en una especie de preformación profesional. Ellos tenían distintas situaciones: en los colegios donde los maestros habían asumido el aula taller se avanzaba mucho más y donde había monitores se estancaban más las historias, porque se compartimentaba. Al principio tuvimos esa discusión y el problema con el que nos encontrábamos era si el profesorado estaba entrenado y acostumbrado a hacer trabajo manipulativo. Al final, fuimos un poco conservadores en ese sentido y optamos por introducir los monitores” (ENT11).

Teniendo en cuenta la incertidumbre inicial a la hora de comenzar la experimentación, pareció conveniente no forzar la máquina, y contar con personas externas que impulsasen la docencia en el taller, pero contando con los coordinadores de centro para evitar el riesgo señalado por los catalanes, e integrar los talleres en el curriculum. Esto funcionó mejor en unos colegios que en otros, dependiendo del perfil personal de los monitores y del profesorado. Sin embargo, después de consolidar los talleres en los centros durante el primer período, se valoró la necesidad de que la docencia en el taller fuera asumida por el profesorado de la etapa. Las razones fueron de diversa índole; la primera y más visible era relativa al caos de la Administración para hacer frente al pago de personal externo a la propia Consejería, que llevó en varias ocasiones a la paralización de los talleres por incumplimiento en la financiación; pero también era cierto que la mayoría de los monitores no contaban con formación ni habilidades pedagógicas. Esto, por un lado, dificultaba el trabajo de los coordinadores a la hora de diseñar y hacer un seguimiento del trabajo en el taller y, por otro, creaba en numerosas ocasiones desajustes entre el diseño y su puesta en práctica con el alumnado, dificultando la consecución de los objetivos pretendidos. Pero la principal razón para dar paso al profesorado como monitor del taller se relacionaba con el papel que éste estaba desempeñando en el proyecto. La necesidad de implicar al profesorado de la etapa para avanzar en la integración curricular de los talleres y lograr la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje en las áreas, vinculando trabajo manual e intelectual, y favoreciendo un aprendizaje globalizado, pasaba por la experiencia del profesorado en los talleres con el alumnado:

“Los monitores y el profesorado eran cosas que en determinados momentos podían funcionar, y parecía que era todo lo mismo; pero después llegaban a decantarse cada uno, como el aceite y el agua: si agitas, se mezclan, pero después vuelve cada uno a su lugar. Esto nos llevó a pensar que el recurso

podía aportar cosas en la escuela, pero no en el sentido que se pretendía. Sobre todo, con el nivel de discusión que había del aula taller como un recurso de cambio en la escuela a niveles curriculares, organizativos y de centro. Pensamos que, para avanzar, era necesario que los profesores asumieran el trabajo en el taller, porque, además, era coherente con el planteamiento de la integración de lo manipulativo y lo intelectual; el monitor representaba el trabajo manual y el maestro el trabajo intelectual. Y eso, más que integrar, lo que hacía era seguir decantando las diferencias entre una y otra cosa” (ENT11).

La labor llevada a cabo por los monitores fue valorada positivamente por todos los participantes, coincidiendo en que su presencia al principio de la experiencia había hecho posible el funcionamiento de los talleres en los centros. Pero el acuerdo fue casi unánime (a excepción de algunos centros en los que había funcionado bien la experiencia) al definir las condiciones de continuidad del PAT: el profesorado asumiría la docencia en los talleres. Para impulsar este cambio, se decidió que, al principio, el profesorado responsable del taller, recibiera formación técnica:

“Internamente, organizamos unos cursos de formación en talleres específicos, que nos parecía básico tener organizados en los centros: audiovisuales, fotografía, carpintería, electricidad y electrónica. Talleres a los que hay que recurrir, siempre se necesita de ellos para cualquier trabajo que plantees. (...) Empezamos a llamarlo infraestructuras básicas que se deben tener en un centro, talleres polivalentes” (ENT12).

El objetivo que se pretendía con esta nueva apuesta del programa era favorecer *“la relación metodológica (modelo de enseñanza) entre el taller, ya consolidado en el primer período en igualdad con las áreas, y el aula ordinaria, rompiendo tanto la estructura de las áreas como la de los talleres independientes” (DOC13).* Sólo la implicación del profesorado en el taller podía contribuir a éste avance en el PAT. Su participación en los talleres permitiría al profesorado experimentar formas alternativas de organizar al alumnado,

seleccionar el currículum, cambiar estrategias didácticas, y establecer un diálogo efectivo entre las áreas y los talleres.

Para completar el recorrido por los cambios efectuados al comienzo de este período, que hemos denominado de expansión, hemos de hacer referencia a la financiación del programa. La prórroga experimental concedida al PAT no se extendía a la partida presupuestaria prevista inicialmente por la Dirección General de Promoción Educativa para los dos primeros años. Las Aulas Taller requerían de una dotación económica importante para su desarrollo, por lo que se decidió que, para su continuidad, se financiarían con presupuestos que llegaban directamente desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en concepto de acciones compensadoras. Esto suponía que la Dirección General de Promoción Educativa asumía la financiación del PAT pero, cada año, dependiendo de la cuantía proveniente del MEC, se dotaba al programa con recursos económicos, no conociéndose con antelación la cantidad asignada. Por otra parte, esto obligaba al programa a circunscribirse, dentro de la reestructuración de la Dirección General, al área de acciones compensadoras, aunque seguía entendiéndose que su objetivo era desarrollar la atención a la diversidad; como las tres áreas trabajaban en ese momento de manera coordinada, y el programa seguía formando parte de todo el entramado, no hubo en ese momento mayores conflictos al respecto.

Hasta aquí hemos mencionado los principales cambios con los que comenzó el curso 92-93. ¿Cómo fueron repercutiendo en el desarrollo del PAT estos cambios en el transcurso de los dos años que conforman este período expansivo?

Las reuniones de coordinación provincial se encontraban con una nueva situación que afrontar: el número de centros prácticamente se había triplicado, y ahora formaba parte del grupo un número importante de coordinadores de centro que no tenían experiencia en la coordinación, y sólo contaban con algo de información inicial sobre el PAT. En la provincia de Tenerife se estuvieron valorando diferentes posibilidades que permitieran el avance de todos los

componentes, rentabilizando al máximo las reuniones. Finalmente, se optó por formar dos grupos heterogéneos por zonas, que se reunían en días distintos, y seguir manteniendo, periódicamente, reuniones conjuntas entre todos los centros:

“Ese año hicimos la prueba de hacer dos zonas; se vio que no se deberían quedar sólo los nuevos, en el sentido de que sería todo nuevo, y descohesionado del resto del proceso que habían seguido los anteriores (...). Después de valorar mucho se quedó en que se probaba con las dos zonas para la coordinación, porque ya éramos muchos, y había que enseñar a los que se incorporaban (...). Se reunían en distintos días, y de vez en cuando nos veíamos todos juntos. Pero la configuración fue sin separar a los que ya conocían un poco el programa de los que nada; se vio mejor que estuvieran mezclados porque, aunque frenaba un poco a la gente que ya tenía una cierta idea sobre el programa, facilitaba el aprendizaje de los que no. Un poco como lo que pasa en los centros” (ENT12).

La formación de dos grupos heterogéneos para la coordinación pareció la opción más adecuada para todos: por un lado, los centros de reciente incorporación podían beneficiarse de la experiencia de los que ya habían recorrido un camino; por otro, los centros pioneros contaban con el enriquecimiento de nuevos puntos de vista aportados por los coordinadores que se iniciaban en el PAT.

Durante el curso 92-93, los temas más tratados durante las reuniones de coordinación fueron la organización, la metodología y la evaluación. Respecto a la organización, la consolidación de la figura del coordinador en los dos primeros años experimentales fue una referencia clara para los nuevos centros; aún así, los nuevos coordinadores tuvieron que lidiar en sus centros, para no saturarse con más funciones de las ya asignadas por el programa. El principal problema organizativo para los nuevos centros fue similar al ocurrido al inicio de la experimentación: el PAT fue aprobado con posterioridad a la organización del centro en septiembre, con lo que hubo que encajar las aulas taller en un horario preestablecido en el que hubo que hacer reestructuraciones. Esto repercutía tanto en la organización del

taller y la coordinación entre el profesorado como en la transformación curricular. En general, durante el curso 92-93, los nuevos centros atravesaron, en lo organizativo, similares dificultades que los primeros centros participantes al inicio del programa, con la diferencia que ya contaban con orientaciones y ejemplos que sirvieran de guía para evitar algunos problemas detectados en los años anteriores.

Al finalizar el curso, en las Jornadas Regionales, respecto a la organización, ya se tenían claras algunas cuestiones relativas a los talleres: los grupos de alumnado debían ser heterogéneos, con un máximo de 15 estudiantes, y las sesiones de taller no debían ser inferiores a dos horas continuas. Pero lo más importante respecto a los talleres, como resultado de introducir al profesorado en su docencia, es que se empieza a hablar de talleres polivalentes. En estas Jornadas se comienza a plantear que no es tan necesario tener un gran número de talleres específicos, ni que el alumnado haga una diversidad de trabajos propuestos desde el aula taller, sino que lo importante es contar con un espacio en el que, conjuntamente con las áreas, se puedan trabajar distintos procedimientos, convirtiendo el taller en una especie de laboratorio, un recurso desde el que experimentar el aprendizaje desde otra perspectiva. También, en relación con la docencia en el taller y la organización, se comienza a reivindicar la necesidad de coordinación en horario lectivo de todo el profesorado vinculado al programa. Los docentes que impartían los talleres se habían comprometido con el cambio metodológico propuesto por el PAT, dando continuidad al aprendizaje entre el taller y las áreas; pero el resto del profesorado de la etapa, a excepción de algunos especialmente motivados, no terminaban de adoptar un compromiso claro con el proyecto. En las Jornadas Finales de 1993 se señala que el PAT *“se va asumiendo por los compañeros: han cambiado su forma de trabajar en el aula ordinaria y su mentalidad sobre el taller”*, pero se añade que *“el objetivo menos conseguido es el de la interdisciplinariedad”* (DOC14).

Los módulos de formación organizados por la coordinación regional del PAT, e impartidos por el Dr. Marrero siguiendo la idea de extraer conocimiento

desde la reflexión sobre la práctica, profundizaron sobre todo en este aspecto metodológico. El Método de Proyectos había servido como guía para iniciar un tímido acercamiento entre el trabajo en el taller y la docencia en las áreas. Pero en las jornadas finales del 1992 ya se valoró la insuficiencia de esta metodología para responder a las aspiraciones del PAT:

“Un aspecto polémico lo constituye el grado de globalización que es posible realizar con el Método de Proyectos, especialmente en Segunda Etapa. Para unos, habría que hablar más bien de interdisciplinariedad, mientras que para otros, habría que seguir hablando de globalización en Secundaria” (DOC8).

La búsqueda de nuevas experiencias que enlazaran el PAT con la integración curricular condujo al análisis de los Proyectos de Trabajo como una posibilidad para avanzar de la interdisciplinariedad hacia la globalización, entendiendo que este salto cualitativo suponía que el profesorado no se centrara exclusivamente en las actividades que quería realizar con el alumnado, sino que el peso de la planificación y el desarrollo de la enseñanza recayera en el aprendizaje que se quiere conseguir por parte del alumnado. El aula taller se presentaba como un espacio interesante para proporcionar esta reflexión porque, al no estar regulada de forma administrativa, podía plantearse de manera flexible y abierta qué hacer y qué aprender con lo que se hace, sin los sesgos de las tradiciones culturales de cada disciplina. Este era otro de los motivos que ayudaba a pensar que, el profesorado, al responsabilizarse del taller, ampliaría el horizonte de su trabajo con el alumnado, más allá de los límites habituales de la organización disciplinar.

La propuesta de trabajo metodológico que aparece en las Jornadas Finales del curso 92-93 es la de buscar conjuntamente, el taller y las áreas, proyectos comunes para globalizar en función de los objetivos generales de la etapa. De esta forma, se va diluyendo la perspectiva de los cursos anteriores, en los que se partía del taller o

las áreas para hacer propuestas de trabajo con el alumnado. Los Proyectos de Trabajo responden a esta nueva forma de abordar el curriculum y su concreción en la práctica:

“La base de un proyecto puede ser un concepto, un problema general o particular, un conjunto de preguntas interrelacionadas o una temática que merezca la pena ser tratada por sí misma. Normalmente se sale de los límites de una asignatura. No permite caer en la acumulación derivada de un tratamiento interdisciplinar, sino que pone el énfasis en la organización del propio problema y en los procedimientos necesarios para desarrollarlo” (Hernández, 1988:56).

A pesar de la importancia que fueron cobrando los Proyectos de Trabajo en el discurso metodológico del PAT, es importante subrayar que nunca se planteó la sustitución de un método (el Método de Proyectos) por otro (los Proyectos de Trabajo), sino más bien la consolidación de pasos en un trayecto que permitiera un modelo de trabajo diferente en la Segunda Etapa, y el aprendizaje relevante y autónomo del alumnado:

“Para llegar a eso habrá que empezar haciendo recorridos: vamos primero a dar sentido a los talleres, y creo que se ha conseguido, y ése ha sido el éxito. La implantación de los talleres pasa por una etapa en donde el taller, como tal recurso, tiene que adquirir un sentido en el centro. (...) Ya en esa primera etapa se pueden hacer conexiones con algunas áreas, y ésa es la segunda fase. Articulando el modo de trabajo, ésta puede ser la vía que facilite una integración adecuada de las áreas. Un proyecto amplio va a suponer, necesariamente, que el profesorado de diferentes áreas se sienta en una mesa (...) y empiece a trabajar de otra manera, sobre la base de un proyecto conjunto (...). Creo que cuando un grupo de profesorado empieza a descubrir que eso camina, difícilmente lo abandona (...), hasta llegar a una situación ideal en donde quepa la posibilidad de que el proyecto articule totalmente el sentido del trabajo, que se convierta en el eje de la organización y la educación” (DOC15).

La evaluación, tal y como hemos señalado anteriormente, fue el otro tema que ocupó buena parte de las reuniones de coordinación provincial y de la formación. Durante los primeros años de experimentación, el esfuerzo respecto a la evaluación se había limitado, en la práctica, al espacio dedicado al taller, discutiendo y poniendo en práctica diferentes criterios e instrumentos que permitieran al alumnado y al profesorado hacer un seguimiento continuo del trabajo en el taller. Sin embargo, salvo contadas excepciones, los cambios en la evaluación no habían tenido repercusión en las áreas, ni en la comunicación que se hacía a las familias sobre el progreso del alumnado. Al igual que con los otros temas trabajados durante las sesiones de coordinación (la organización y la metodología), se vio la necesidad de integrar la evaluación en el taller y en las áreas.

En las Jornadas Finales del curso 92-93 se concluyó que, en líneas generales, el trabajo realizado por el alumnado en el taller no había tenido repercusión en la evaluación final de las áreas, salvo en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales; no obstante, se admitía que la visión del profesorado de las áreas sobre el alumnado había cambiado como consecuencia de la observación del aprendizaje en el taller. Durante el siguiente curso, gran parte de las reuniones de coordinación se destinaron a discutir y aclarar un amplio abanico de cuestiones relativas a la evaluación: su finalidad, quién y qué se evalúa, cómo reflejar y comunicar la evaluación, etc. Respecto a estos temas, se constató que existía una tendencia a identificar evaluación con calificación, ya que esta última es la única que es prescriptiva por parte de la Administración; se acordó que la finalidad de la evaluación era *“dar a conocer al alumnado y al profesorado dónde está, dónde falla y hacia dónde quiere ir”* (DOC16). Respecto a quién realiza la evaluación, a pesar de haber puesto en práctica la autoevaluación del alumnado, se seguía primando la evaluación por parte del profesorado; las propuestas, en este sentido, iban encaminadas a hacer partícipe al alumnado de todo el proceso evaluador, discutiendo con él los criterios de evaluación y los aspectos prioritarios a evaluar. En relación con qué evaluar, se

percibieron resistencias por parte del profesorado a ser evaluado, y se señaló la necesidad de evaluar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como el contexto en el que éste se desarrolla. Pero, sobre todo, se constató que la mayor parte del profesorado evaluaba fundamentalmente contenidos conceptuales, olvidando los procedimientos y las actitudes; la decisión a este respecto fue dar la misma importancia a los tres tipos de contenidos. Otro aspecto importante era el relativo a cómo reflejar la información que se iba obteniendo con la evaluación; se explicitaron las dificultades para llevar a cabo la evaluación continua, y la necesidad de que, para cubrir la finalidad propuesta para la evaluación, el alumnado y el profesorado tuvieran acceso periódicamente a los datos que se iban obteniendo del proceso (por medio de paneles informativos, fichas de seguimiento, etc.). También se consideró que, para dar mayor importancia al trabajo por proyectos, e implicar al profesorado en su evaluación, era necesario reflejarlo en el boletín de notas, lo que permitía, por otra parte, informar a las familias del progreso en este sentido.

Profundizar en la evaluación y discutir sobre los problemas que conlleva, las posibles alternativas, los diferentes elementos a tener en cuenta, etc., fue produciendo paulatinamente un cambio en la concepción que se tenía de la misma. En el acta de las sesiones de formación se recoge la idea común que los centros mantenían respecto a la evaluación: *“La evaluación forma parte ineludible del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos sirve para observar el plan, tomar datos, reflexionar y sacar conclusiones que nos llevarán a retomar el proceso para reajustarlo o potenciarlo”* (DOC16). Sin embargo, no podemos afirmar que este cambio conceptual llevara aparejado una transformación global de la práctica. Tal y como se constata en las conclusiones de las Jornadas Finales de junio de 1994, muchos de los aspectos debatidos y consensuados respecto a la evaluación por parte de los coordinadores de centro, seguían sin estar asumidos por el conjunto del profesorado; o bien, estando acordados, no se había generalizado su utilización en la práctica. Se sigue insistiendo, por ejemplo, en la necesidad de consensuar con el alumnado los aspectos a evaluar,

se vuelve a mencionar la importancia de la evaluación continua, o se reiteran propuestas para sensibilizar al profesorado de la necesidad de evaluar su propia labor.

Los mayores esfuerzos realizados por los centros para cambiar el sentido y significado de la evaluación eran los relativos al trabajo por proyectos. Como ejemplo, podemos exponer el proyecto de trabajo realizado por el colegio el Guindaste durante el segundo trimestre del curso 93-94, sobre el tema “Consumimos alimentos”. A partir de los intereses detectados en el alumnado respecto al tema, el profesorado de las áreas y del taller extrajo los contenidos propios de cada área y, además, se elaboró conjuntamente una hoja de registro donde ir recogiendo información sobre los procedimientos y actitudes comunes que se iban a trabajar durante el trimestre, valorando de uno a cinco cada ítem, y especificado para cada valor el nivel de logro correspondiente a esa actitud o procedimiento (por ejemplo, respecto a la autonomía del alumnado: 1. Necesita que se le oriente y no lo consigue; 2. Dependiente, necesita orientación. Poco constante; 3. Sigue las orientaciones, pero no tiene suficiente autonomía; 4. Aporta iniciativas y tiene autonomía; 5. Muy autónomo, se organiza. Tiene visión de conjunto en el trabajo). La evaluación del proyecto, llevada a cabo por todo el profesorado participante durante una reunión al finalizar el trimestre, incluía el análisis del diseño (valorando, por ejemplo, la adecuación del tema elegido), el desarrollo (incluyendo aspectos como la coordinación del profesorado o los materiales utilizados por el alumnado) y, por último, la evaluación (valorando, entre otras cosas, la utilidad de los instrumentos utilizados o la autoevaluación del alumnado). Se percibe un interés explícito por realizar una evaluación global, que integre el trabajo en las áreas y el taller, y que analice no sólo el trabajo del alumnado, sino que suponga un seguimiento y reflexión del proceso llevado a cabo durante la puesta en práctica del Proyecto de Trabajo. Tal y como señala el coordinador regional del PAT:

“La propia dinámica de trabajo en el aula taller ha sido un proceso de valoración de lo que se estaba haciendo y hacia dónde se quería ir. (...) Esa reflexión sobre la práctica, en sí mismo, es toda una valoración de lo que se está haciendo. (...) Se trata de generar la cultura de valoración del trabajo docente en los colegios, en donde nosotros mismos seamos capaces de valorar qué estamos haciendo, para qué, en base a qué planteamientos lo hacemos, a qué estamos dando respuesta” (ENT11).

Con este objetivo, durante el curso 93-94, la mayor parte de las sesiones de coordinación provincial se dedicaron, por decisión del conjunto de los coordinadores, a realizar un cuestionario que sirviera para evaluar el desarrollo del programa en su conjunto. Durante el período experimental, esta evaluación fue llevada a cabo por el equipo del Departamento. La utilidad de los informes presentados hizo patente el vacío creado a este respecto con la disolución del convenio con la Universidad. Para retomar esta tarea se inició, a partir de la tercera sesión de coordinación, un trabajo que ocuparía el resto de sesiones del curso. Los coordinadores comenzaron detectando las necesidades y prioridades de evaluación del programa y, posteriormente, se trabajó por pequeños grupos en las dimensiones a evaluar: el centro, el profesorado y el alumnado, los criterios e instrumentos de evaluación y, por último, los Proyectos de Trabajo. El debate establecido de manera prolongada por los coordinadores, para decidir qué elementos debían ser evaluados en cada una de estas dimensiones, constituyó en sí mismo un proceso de reflexión y de toma de conciencia de la complejidad e importancia del trabajo que se estaba realizando dentro del PAT.

Durante el curso 93-94 sólo se incorporaron al PAT tres nuevos centros en la provincia de Las Palmas. En la provincia de Tenerife se mantuvieron los 14 centros que ya participaban en la experiencia el curso anterior, sin ninguna nueva incorporación. Al comenzar el curso, los coordinadores de centro acordaron mantener un solo grupo para las sesiones de formación y coordinación en Tenerife, ya que la experiencia del año anterior (formar dos grupos heterogéneos para facilitar

la incorporación de los centros nuevos) había dado sus frutos, pero no tenía sentido seguir manteniendo la división. Esto permitió consolidar el trabajo relativo a los principales temas que aquí hemos resaltado. Las actas de las Jornadas Finales del curso 93-94 reflejaron el progreso logrado respecto a la organización del centro, la coordinación, la interdisciplinariedad, los talleres y la evaluación. El documento final de esas jornadas recoge tres niveles diferentes de desarrollo de los proyectos en los centros, especificando el estado de las dimensiones anteriores para cada nivel. Las propuestas que se hacían para seguir avanzando en el proceso de transformación de la práctica apuntaban a la necesidad de cambios organizativos en los centros, que permitieran un mayor reparto de responsabilidades entre el profesorado y una mejor coordinación docente, una apuesta por los Proyectos de Trabajo como estrategia metodológica que posibilitara mayor globalización, utilizando los talleres polivalentes como recursos y, por último, una evaluación de todo el proceso que integrara el trabajo desarrollado en las áreas y el taller, analizando también la incidencia de los agentes y del contexto. La expansión, en este período, supuso una ampliación, tanto del número de centros participantes como de los objetivos y propósitos de cambio del PAT que, sin perder su objetivo inicial de atender a la diversidad del alumnado, se había convertido en el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros.

No queremos finalizar este apartado sin referirnos a la situación vivida durante este período dentro del Equipo Técnico Asesor en la Dirección General de Promoción Educativa. En 1993 se produjo un nuevo cambio de gobierno que afectó a la Consejería de Educación (Anexo7), que pasó a estar en manos de ICAN (Izquierda Canaria Nacionalista, partido integrado en Coalición Canaria). Lo que en principio podía interpretarse como viento favorable, por la cercanía ideológica entre los miembros del equipo y los responsables políticos (muchos de los que accedieron a la Administración Educativa habían participado en los Movimientos de Renovación Pedagógica), se convirtió en un conflicto que acabó con la dimisión del

núcleo inicial que dio forma al primer Gabinete Técnico. El problema comenzó con la idea de reestructurar el equipo por parte de la Dirección General, que consideraba que estaba compuesto por un número excesivo de personas. Aunque pidieron que fuera el propio Equipo Técnico el que hiciera la propuesta, cuando éste fue a comunicar su decisión, ya la Dirección General había tomado la iniciativa, nombrando a un nuevo coordinador general. La falta de transparencia y comunicación de los representantes políticos llevó aparejado un sentimiento de pérdida de apoyo en el trabajo que el equipo estaba desarrollando. Esto, unido a un problema de coordinación dentro del propio equipo técnico, debido a nuevas incorporaciones llevadas a cabo desde la Dirección General, condujo a una situación en la que las personas que se habían comprometido desde 1989 con el trabajo técnico de la Administración en el área de educación especial, decidieran abandonar la Consejería, y volver a la escuela al finalizar el curso 1993-94:

“El equipo ya empezó a no funcionar bien, porque había poco diálogo entre la gente. Las personas que se incorporaron nuevas venían con reservas respecto a los que ya estábamos allí (...). Se empiezan a disgregar las cosas, el ritmo de trabajo empieza a bajar, los programas se mantienen, pero no sentíamos el apoyo político en su desarrollo (...). No estábamos acostumbrados a trabajar en una dinámica en la que no sabes qué es lo que piensan los políticos (...). No puede funcionar el ámbito técnico por un lado y el político por otro, tomando decisiones que luego, técnicamente, te las vas encontrando hechas y dadas. Pierdes credibilidad delante de la gente. (...) Los que empezamos, el núcleo de lo que fue el Gabinete Técnico, nos fuimos todos ese año” (ENT11).

III.1.4. La profundización (1994-1996)

El período que vamos a describir en este apartado coincide con los años durante los que se desarrolló el trabajo de campo de este estudio y, por tanto, es la etapa del PAT que analizamos detalladamente en este trabajo. Por esta razón, no

vamos a detenernos aquí a describir minuciosamente los aspectos a tratar. No obstante, consideramos necesario incluir en este recorrido histórico por el programa los rasgos que caracterizaron, de manera general, el PAT en esta época.

Como ya hemos señalado al finalizar el apartado anterior, los miembros del Equipo Técnico que había iniciado el trabajo de la Dirección General en materia de educación especial presentaron su dimisión definitiva al concluir el curso 93-94. Sin embargo, los coordinadores provinciales del PAT eran personas que se habían incorporado con posterioridad a la Consejería y, a pesar de los inconvenientes mencionados, continuaron su labor. No obstante, se vieron afectados por la evolución y los cambios acontecidos en la Dirección General y en el seno del Equipo Técnico Asesor. Mencionaremos dos situaciones, por considerar que fueron aquellas que marcaron con más intensidad la posterior trayectoria del PAT en la Administración.

En primer lugar, la ampliación del equipo y las nuevas incorporaciones fueron desdibujando la línea de trabajo coordinado que estuvo presente en los primeros años del Gabinete Técnico; las personas que iban entrando al equipo eran designadas para ocupar un puesto en determinados programas, y centraban sus esfuerzos en la pequeña parcela asignada. Esta circunstancia favoreció la concentración de los coordinadores del PAT en el desarrollo del programa, y la profundización en las líneas que habían ido revelándose como adecuadas para las intenciones y la práctica, pero se fue perdiendo la visión de conjunto y la comunicación; paulatinamente se fue produciendo un aislamiento de los programas que, en el caso del PAT, llegó incluso a producir en los coordinadores provinciales cierto sentimiento de arrinconamiento. Sin embargo, esta no era la principal preocupación desde la coordinación del programa respecto al trabajo en equipo, sino esta otra, señalada por la coordinadora del PAT en Tenerife durante una entrevista:

“Ya no lo llamaría Equipo Técnico, sino sólo coordinadores de programas (...). En la política educativa, no creo que los técnicos seamos nada importante, pero seguiremos dando bandazos según las intenciones del Director General que entre; no va a haber una línea continua, una visión a largo plazo para guiar las acciones; con lo cual, si te quedas en las acciones del día a día, sin un análisis global político, socioeconómico, se pierde esa visión -si quieres utópica- de equipo independiente del matiz político, tanto de los que gobiernan como de cada uno de nosotros” (ENT12).

En segundo lugar, relacionado con la apreciación reflejada en la anterior cita, el cambio de signo político en la Consejería llevó aparejado el sentimiento de falta de consideración y apoyo político a las propuestas y demandas realizadas desde la coordinación del programa:

“Fue una distorsión entre: ‘confiamos en que ustedes saben lo que tienen que hacer, hagan lo que quieran’, y las acciones políticas; éstas iban por un lado, y nuestras acciones iban por otro. Nunca hubo cortapisas, pero la costumbre que teníamos -de que las propuestas que se iban haciendo se valoraran y se llevaran a la práctica-, eso se fue perdiendo; es decir, por un lado salía una normativa o legislación, y por otro iba el trabajo que se veía que necesitaba la escuela” (ENT12).

Si bien los dirigentes políticos cambiaron la actitud comunicativa manifestada con anterioridad a este período, la financiación del programa se estabilizó, aunque seguía dependiendo de las partidas económicas asignadas desde el MEC. No existía un presupuesto anual fijo destinado al PAT con antelación, pero ya no se cuestionaban las necesidades económicas puestas como condición para el compromiso de los centros con el programa: la sustitución de los coordinadores de centro liberados a tiempo completo, los módulos de taller, la realización de Jornadas o los seminarios de Formación. Además, la puesta en marcha del Programa de Calidad Educativa, dependiente de la Viceconsejería de Educación, facilitó muchos de los recursos que se utilizaron durante este período:

“La propuesta de presupuesto era la que hacíamos los coordinadores provinciales (...). El presupuesto ha sido bastante estable. Para mí, que no ha habido ningún otro programa desde entonces que, sistemáticamente, haya recibido esa cantidad de dinero y el recurso del sustituto del coordinador de centro. Eso ha favorecido muchas cosas en el programa. Sobre todo, en los centros. Les ha dado una seguridad para afrontar con más perspectiva los intentos de rincones, de globalización..., del tratamiento de la información por parte de los chicos para la investigación, que exige diversificar y multiplicar muchísimo los recursos” (ENT12).

Esta generosa financiación, adecuada a los propósitos y compromisos del programa, se vio reforzada durante el curso 95-96 con la incorporación al Equipo Técnico de un coordinador provincial más con dedicación exclusiva al PAT en la isla de Tenerife. Jorge, que hasta ese momento había sido coordinador de uno de los centros adscritos al programa, se incorporó al trabajo en la Dirección General de Promoción Educativa, a propuesta del equipo de coordinadores. La ampliación del número de centros participantes y, por consiguiente, el aumento del volumen de trabajo que recaía sobre los coordinadores provinciales, justificaban este nuevo recurso. Aunque Jorge sólo se mantuvo un año como coordinador provincial del PAT, contar con su presencia favoreció la coordinación y sistematización del trabajo, la elaboración de materiales y la reflexión teórica demandada en ese momento por el desarrollo del programa:

“Estuvo un año entero, y fue muy bueno para el reparto del trabajo, para intercambiar las percepciones, los puntos de vista, (...) y para recopilar, recoger y profundizar en cosas que ya teníamos escritas en los famosos documentos (...). Teníamos un montón de cosas recogidas, pero teníamos que sentarnos a escribir. Fue un año en el que pudimos sentarnos a recopilar por escrito, analizando y comparando con otras corrientes, otros teóricos, y consultando bibliografía. (...) Fue un logro que luego se perdió. Porque la Administración no tiene recursos para mantener dos o tres coordinadores en un programa. Bueno, sí tiene recursos, pero decide dónde los pone: si los pone en

Calidad Educativa o en Escuela y Familia, no los puede poner en Aula Taller. Eso ya son decisiones políticas que se nos escapan” (ENT12).

Después de la ampliación de centros, producida como fruto de la incorporación de muchos de los colegios que participaban en el programa de Educación Compensatoria, disminuyó la oferta de participación en el PAT por parte de la Administración. Durante este período sólo se sumaron dos centros en la isla de Tenerife y cuatro en Gran Canaria, descolgándose del proyecto sólo un centro en Tenerife (en total fueron 17 los centros participantes en Las Palmas, y 15 en Tenerife). Es interesante destacar el cambio que se produjo en la puesta en funcionamiento del programa en los centros nuevos. En primer lugar, estos colegios tuvieron la posibilidad de organizar el curso escolar una vez conocida su adscripción al PAT, con lo que ya incluían los cambios organizativos necesarios para llevar a cabo los talleres y las coordinaciones docentes. En segundo lugar, las experiencias de incorporación anteriores dieron como resultado una mayor parsimonia en el arranque del programa en los centros. Lo prioritario ahora, para los que comenzaban su andadura, no era tanto poner en marcha los talleres y llevar a cabo proyectos como dar a conocer las intenciones del trabajo, y provocar la reflexión del equipo docente en torno a cuestiones básicas: cómo, por qué y para qué se iban a hacer los cambios. Los dos centros que se sumaron al PAT durante el curso 95-96 en Tenerife pasaron un trimestre completo debatiendo y planificando el trabajo para el resto del curso. Esto permitió un mayor avance de la experiencia en estos colegios una vez comenzaron a poner en práctica el diseño, fruto de la formación y la reflexión inicial; pero también sirvió de estímulo al resto de coordinadores de centro, que revalorizaron el trabajo que habían realizado hasta entonces, comprobando el valor de muchos de los cambios experimentados, y observando los frutos que daba en otros contextos diferentes en los que se inauguraba el proyecto.

El camino recorrido por el programa hasta el inicio de esta etapa había dejado trazadas las líneas maestras sobre las que ir construyendo y reconstruyendo una práctica llena de matices, orientada hacia la atención a la diversidad del alumnado, y marcada por una concepción global de la enseñanza. Durante el curso 94-95 se inició un período caracterizado por la profundización en los aspectos metodológicos, organizativos y evaluadores, y centrado en el desarrollo profesional del profesorado. Si hubiera que buscar un elemento definitorio en este período destacaríamos la formación como uno de los ejes principales en torno al cual se fueron modelando las propuestas que se llevaban a la práctica.

Al hablar de formación nos referimos a ella en sentido amplio, contemplando una diversidad de formatos, y entendiéndola siempre como algo inserto en el proceso de reflexión individual y colectiva surgido a partir de la práctica. Queremos destacar dos modalidades de esta formación por la novedad que supusieron en este período, y por la impronta que dejaron en los participantes y, por ende, en el programa.

Una modalidad consistió en contar con ponentes externos al contexto de la comunidad autónoma, que tuvieran experiencias alternativas para las principales preocupaciones que se detectaban en la práctica. Se consideró importante ampliar el horizonte del PAT, abriéndose a propuestas teóricas y prácticas externas al programa, creando además la posibilidad de intercambiar el conocimiento práctico adquirido. Se contó, para ello, con varios profesionales universitarios con planteamientos similares a los que se propugnaban desde el programa, y con un camino recorrido en la vida cotidiana de las escuelas. Los temas escogidos para esta formación fueron la interdisciplinariedad, la globalización y los Proyectos de Trabajo. Sin embargo, la formación no consistía en un seminario teórico en el que los expertos comunicaran a la audiencia sus conocimientos; durante un período de tiempo, previo a la visita del experto a las islas, el profesorado de los centros elaboraba preguntas, dudas, situaciones problemáticas, etc., que eran canalizadas a

través de los coordinadores y, posteriormente, enviadas al ponente para que, con esta información de partida, se planteara el trabajo con los equipos docentes. La formación se organizaba, para cada ponente, en dos sesiones: una mañana de trabajo intensivo con los coordinadores de los centros participantes; por la tarde, el profesorado implicado en el PAT compartía una charla con el ponente, orientada por el trabajo desarrollado con los coordinadores por la mañana. De esta forma, se cubría uno de los objetivos de la formación para este curso: lograr acercar al profesorado la formación que estaban recibiendo los coordinadores de centro, y que era muy costoso para ellos hacerla llegar a todos los docentes. Esta formación tuvo un doble resultado: por un lado, sirvió de estímulo al profesorado y los coordinadores, que vieron nuevas perspectivas sobre las que trabajar dentro de una misma concepción pedagógica, conectando con profesionales dispuestos a colaborar desde la distancia impuesta por la geografía; por otro, la formación con ponentes externos produjo una revalorización del trabajo que se venía realizando dentro del programa, dado el interés y apoyo que produjo el intercambio de experiencias, así como el reconocimiento de la labor realizada. Además, conocer de primera mano los planteamientos de reconocidos profesionales de la pedagogía, dio mayor sustento teórico a las propuestas que el profesorado estaba poniendo en marcha, y ayudó a elevar el nivel de reflexión teórica sobre la práctica. El coordinador del colegio Los Castaños comentaba en una entrevista:

“¿Para qué escribí a Fernando? Para que nos ayudara. Es una ayuda que, en ese momento... no nos sirvió mucho, pero sí nos sirvió, nos dio fuerza. Hay que buscar ayuda por donde sea, tienes que buscar estímulo por algún lado, alguien que te diga, ‘venga, adelante, está de miedo’, y buscar ayuda para las trancaderas que vas a tener” (ENT6).

La otra modalidad de formación que queremos destacar fueron las llamadas Jornadas de Reflexión en los centros. Durante un día o dos, todo el profesorado

vinculado al PAT en un colegio contaba con sustitutos, que permitían dedicar la jornada a tiempo completo al trabajo conjunto del equipo docente. Estas jornadas se llevaban a cabo varias veces a lo largo del curso, y posibilitaban la demandada formación en centros. Cada colegio decidía cómo iba a organizar estas Jornadas de Reflexión, dependiendo del momento en el que se encontrara y las necesidades detectadas por los coordinadores o el conjunto de docentes: en algunos casos se contaba con asesores para trabajar temas específicos, en otros se dedicaban las sesiones a valorar lo realizado y a planificar el trimestre siguiente, o se centraban en el intercambio de experiencias y la comunicación de preocupaciones, dudas, problemas, etc. En palabras de la coordinadora provincial de Tenerife:

“Permitieron que lo que se hacía en las coordinaciones generales se fuera trasvasando un poquito al centro y sirviera para mirar un poco en qué momento estaban, reconducir cuestiones y hacer propuestas. En algunos centros se ha consolidado un poquito más que en otros, pero en todos prácticamente hay un parón, dos o tres parones durante el año, para ver lo que se han propuesto, cómo está resultando y hacer una evaluación más procesual. Eso ha ido dando lugar a que la gente escriba más los procesos, es decir, hay más reflejo escrito de los procesos seguidos, con lo cual les permite irlo reincorporando en el proyecto educativo o en el proyecto curricular del centro, para que no quede muerto, sino darle vida continuamente. Es un referente que indica por donde ir, pero que a la vez se van añadiendo, quitando o mejorando cosas” (ENT12).

Este fragmento de entrevista nos remite a uno de los mayores logros del programa, un objetivo presente desde sus inicios y alcanzado en este período en muchos de los centros participantes: la integración del PAT en el centro, llegando a converger el programa, el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) en una propuesta común que expresara las intenciones educativas de cada colegio⁶. El recorrido descrito por el claustro del colegio Los

⁶ Es necesario recordar que, durante este período, la LOGSE estaba implantándose curso a curso en los centros de primaria. La elaboración del PEC y el PCC traía de cabeza a los claustros y los equipos directivos.

Castaños, en un artículo publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, sirve como ejemplo de esta afirmación:

“El curso 94-95 había que comenzararlo tomando decisiones sobre la propuesta de la Administración para la elaboración del PEC y el PCC. En la escuela se decidió unirlos en un proyecto de centro que unificara las intenciones educativas generales, los objetivos socioeducativos y el diseño curricular; sobre todo porque se entiende más coherente y supone la defensa de la autonomía del centro. Se consideró que el Programa de Aulas Taller podía inspirar las líneas de organización de la tarea educativa en el centro y, por lo tanto, era la estructura de dinamización de éste” (VV. AA., 2002:77).

El PAT se iba convirtiendo, poco a poco, en el elemento dinamizador del trabajo pedagógico en los centros, y esto fue favoreciendo la ampliación de sus horizontes: desde la Segunda Etapa en la que comenzó su recorrido, hasta llegar a extenderse, en algunos casos, al proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos. A esta ampliación contribuyeron varios factores: la estabilización del proyecto, que ya contaba con cuatro años de andadura con logros evidentes para los claustros de los centros; esto, por un lado, propiciaba el apoyo incondicional de los equipos directivos; por otro, los coordinadores se sentían más capaces de afrontar el trabajo y buscar nuevos retos; al mismo tiempo, cada vez más profesorado se animaba a participar en la experiencia, motivado por el trabajo colaborativo, la formación y el intercambio de experiencias, la ebullición innovadora de los compañeros, y por el propio alumnado, que demandaba el aprendizaje y la participación en talleres y Proyectos de Trabajo.

La búsqueda de coherencia pedagógica en los centros actuaba a favor de romper los límites determinados para el PAT en sus orígenes, y extender sus objetivos y alternativas de trabajo con el alumnado hacia los ciclos de Infantil y Primaria, adaptando sus planteamientos a las características de cada nivel, y probando para ello nuevas experiencias alternativas como el trabajo por rincones.

Un coordinador de centro en la provincia de Las Palmas lo expresaba así: *“Nos planteamos que, claro, el problema no era sólo de la Segunda Etapa, sino que el problema nacía y surgía desde abajo, entonces planteamos una estructura proyectiva, para trabajar desde primero”* (ENT11).

Por último, un factor de tipo administrativo intervino también como acicate para que muchos centros se animaran a explorar las posibilidades del PAT en otros niveles del sistema educativo: el paulatino establecimiento del sistema de enseñanza regulado por la LOGSE. La implantación de la educación Primaria concluía en el curso 95-96, y muchos de los colegios adscritos al programa iban a quedar configurados como centros de Primaria. Existía cierta incertidumbre acerca de la continuidad del PAT y, sobre todo, acerca de su ubicación en el nuevo entramado educativo derivado de la LOGSE. Esto impulsaba a los centros y sus coordinadores a extender el radio de acción del programa, evitando así la desaparición de un recurso que se estaba convirtiendo en el motor pedagógico de los centros. Además, tal y como consta en el informe presentado por los coordinadores del programa al Director General de Promoción Educativa en marzo de 1996:

“El PAT ha posibilitado, por sus características y sus recursos humanos y económicos, que los centros adscritos se encuentren hoy más cerca de los requerimientos de la Administración tales como: la formación centrada en la escuela, la reconstrucción de la cultura académica, el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo, etc.” (DOC17).

Extender la experiencia del PAT a Primaria permitía que se considerara la posibilidad de dar continuidad al programa en esta etapa educativa, evitando que quedara relegado a sus orígenes, es decir, al alumnado y el profesorado de los últimos cursos de la escolaridad obligatoria. El citado informe, en defensa de la viabilidad del PAT, tanto para la Primaria como para la Secundaria obligatoria, señalaba:

“Los centros insertos en el PAT se aproximan de modo real a las demandas de implantación que la LOGSE requiere, ya que el cambio educativo se ha ido generando a partir del trabajo colaborativo y reflexivo del profesorado, donde los contenidos de la enseñanza, los protagonistas del hecho educativo, la metodología, y los propósitos de la formación, o sea, todos aquellos elementos que intervienen en la mejora de la escuela, han sido objeto de reflexión y debate, dando lugar a nuevas formas organizativas, utilizando nuevas metodologías y, en definitiva, una nueva cultura profesional que no sólo afecta al profesorado, sino a toda la comunidad educativa (...). Porque no es suficiente anunciar una reforma educativa, sino que hay que poner todos los medios y las condiciones para que sea posible lo que se anuncia, el PAT es un recurso lo suficientemente articulado para dar respuesta no sólo al cambio educativo que propone la Reforma, sino que abre un proceso continuo de indagación y replanteamiento del quehacer pedagógico” (DOC17).

La cultura organizativa de los centros ocupó buena parte de la coordinación provincial. Se elaboró un documento conjunto en el que figuraba la evolución del PAT en cada centro y los diferentes organigramas de funcionamiento; cada vez se hacía más patente la necesidad de transformar la estructura organizativa para favorecer el proceso de cambio:

“Para el desarrollo del PAT se necesita un centro organizado y coordinado internamente. Esto implica el aumento de la autonomía real en la toma de decisiones democrática, para ir creando conjuntamente las condiciones para abordar la mejora de los centros, desde la implicación y el compromiso del profesorado y el alumnado” (DOC17).

En consonancia con este requisito, en casi todos los colegios adscritos al programa se planificaron o pusieron en marcha estructuras organizativas alternativas a las tradicionales, bien transformando el modelo de escuela al completo o bien introduciendo modificaciones en la organización de alguna etapa o nivel educativo. La dotación económica y, sobre todo, los recursos humanos asignados al PAT

facilitaban esta tarea; sin embargo, es necesario reconocer que no todas las experiencias fueron llevadas a cabo con igual éxito. La organización escolar es un entramado muy complejo en el que, a menudo, resulta complicado conciliar las diferentes necesidades e intereses presentes en cada contexto e institución; por este motivo, entre otros, no todos los centros pudieron rentabilizar por igual las ventajas que el programa ponía a su disposición. El coordinador de un colegio en la provincia de Las Palmas contaba así la experiencia en su centro:

“Organizamos todo lo que fue el tema de los grupos flexibles en 6º. (...) Fue una experiencia enormemente positiva, porque llevó a iniciar un proceso de trabajo en equipo, de trabajo compartido, de ruptura del marco disciplinar de los docentes (...), se empezaron a coordinar elementos curriculares y trabajos en el aula taller. (...) Fruto de esa experiencia, planteamos a Calidad Educativa un programa a nivel de centro con esa filosofía de trabajo, pidiendo dos maestros más; ni siquiera nos contestaron. (...) Creamos una estructura de trabajo en equipo por niveles, porque era muy difícil cuadrar los horarios. Y así y todo, para hacer toda esa tarea, nos faltaba tiempo. Entonces le pedimos a la Consejería dos maestros más, respondiendo a los parámetros de Calidad Educativa (...), poniendo como exigencia irrenunciable que todos los maestros tuvieran en horario lectivo dos horas de coordinación semanal para poder llevar la experiencia a cabo. (...) La contestación fue que eso era un lujo, y que el centro ya tenía suficientes recursos. El profesorado se había comprometido porque se le estaba dando garantías, fue un acuerdo de claustro (...) basado en el análisis de los problemas que teníamos en el colegio. Y después de todo ese trabajo, la Administración nos falla: no sólo no nos dan los dos maestros, sino que nos reducen la plantilla. (...) ¿Qué es lo que pasa? que cuando se rompe esa propuesta de trabajo, se rompe toda la estructura. Aún viendo lo positivo, no había condiciones; al encajar los horarios era imposible incluso mantener los grupos flexibles, (...) y esa estructura no disciplinar que habíamos montado ya no se pudo mantener” (ENT11).

Las complicaciones encontradas para modificar la estructura organizativa no desmerecen los esfuerzos realizados en este sentido por los coordinadores y el

profesorado implicado en los centros adscritos al PAT. No obstante, gracias al voluntarismo de los equipos docentes, el apoyo ofrecido por el programa fue en algunos casos el impulso definitivo para iniciar procesos de cambio en la organización de aquellos centros más predispuestos a la transformación de la cultura escolar. Es el caso de las experiencias de organización colegiada llevadas a cabo en algunos colegios de la isla de Tenerife. La decisión de varios claustros de plantear el trabajo colaborativo y el reparto de responsabilidades como la base sobre la que construir una escuela democrática y participativa, supuso la posibilidad de profundizar en la reflexión en torno al programa y su papel en la escuela, estableciendo un salto cualitativo respecto al desarrollo organizativo del PAT. El coordinador del programa en el colegio Los Castaños, al relatar la evolución del centro, y el proceso de toma de decisiones en el claustro señalaba:

“Afrontar el conjunto de la tarea implica el trabajo colaborativo, la toma de decisiones conjuntas y un índice de implicación suficiente de todo el profesorado. Se duda entonces de que el marco de organización tradicional de un centro, con un equipo directivo al frente y una estructura de organización y gestión piramidal, sea el adecuado para comenzar la tarea. Así, desde una doble consideración (de un lado la profundización en la gestión democrática, y del otro la organización global de la tarea educativa) se propone un marco operativo y flexible que haga viable y dinamice el proceso de enseñanza y aprendizaje diseñado para la participación y la experimentación, y que permita profundizar en la democracia interna del centro, creando mayores niveles de participación en las tareas y la toma de decisiones. Se acuerda experimentar una estructura de Organización Colegiada con reparto de responsabilidades entre el conjunto del profesorado” (DOC18).

Si bien la organización ocupó un lugar preferente en las ocupaciones y preocupaciones de los coordinadores del PAT, fueron los aspectos metodológicos los que centraron gran parte de las reuniones periódicas de coordinación y formación provincial. La apuesta definitiva por la globalización, y los frutos recogidos después de cuatro años de experimentación metodológica en las aulas,

llevaron a los coordinadores a la necesidad de reflexionar sobre el trabajo realizado hasta ese momento, y profundizar en las alternativas metodológicas disponibles.

La primera tarea que se acometió fue la búsqueda de un lenguaje común que reflejara las ideas que se querían llevar a la práctica y los objetivos que se pretendían conseguir con la aplicación de esas ideas. Se trataba de buscar la coherencia entre lo que se debatía en la teoría y lo que se trabajaba en la práctica. El resultado fue la elaboración de un documento de clarificación terminológica que se convirtió en un instrumento útil para mejorar la comunicación de las experiencias y llegar a consensos en torno al programa.

Aunque la reflexión teórica se hacía cada vez más necesaria, la principal preocupación del profesorado y de los coordinadores eran los problemas derivados de la práctica cotidiana. La experimentación con los Proyectos de Trabajo y sus entresijos (la ruptura del marco disciplinar, la combinación del aprendizaje manual e intelectual, la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la selección de contenidos, la utilización de los recursos, la evaluación continua y formativa, la atención a la diversidad...), ocuparon la mayoría de las sesiones de formación provincial durante los dos años que estamos relatando en este apartado. Durante el curso 94-95, el grueso de las reuniones estuvieron dedicadas al análisis de un Proyecto de Trabajo llevado a cabo en el centro Santiago Afonso; este proyecto sirvió como pretexto para establecer un proceso de revisión crítica en torno a lo que se estaba haciendo en la práctica respecto al diseño, el desarrollo y la evaluación curricular. El curso 95-96 se destinó a la elaboración de un Proyecto de Trabajo por parte del equipo de coordinadores que, poniéndose en el pellejo de los equipos docentes, afrontaron en colaboración y debatieron en profundidad los principales problemas que encontraban a la hora de poner en práctica esta metodología.

El equipo de coordinadores (salvo en algunos casos en los que el PAT nunca llegó a integrarse en el centro), se sentía respaldado y animado por el trabajo que se estaba llevando a cabo en el día a día de cada colegio. La práctica demandaba cada

vez mayores dosis de atrevimiento: el profesorado, fruto de la colaboración y el proceso reflexivo, comenzaba a perder el miedo a la incertidumbre generada por el cambio, y se lanzaba a innovar alentado, entre otras cosas, por los resultados que obtenía con el alumnado; el alumnado, especialmente aquel con más años de participación en el programa, empezaba a asumir el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en un acicate para la experimentación. No obstante, no todo eran éxitos en el desarrollo del PAT: la participación de las familias y la apertura al entorno continuaban siendo, en la mayoría de los centros, una cuenta pendiente en el balance final de cada curso; la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (para la que inicialmente había sido pensado y propuesto el PAT), no siempre recibía la atención precisa desde esta experiencia innovadora, debido principalmente a la necesaria reconversión del programa hacia la atención a la diversidad de todo el alumnado, que supuso la ampliación de sus objetivos de partida y, en muchos casos, el desbordamiento de la tarea prevista; de hecho, el amplio paraguas del término “atención a la diversidad” terminó relegando la dedicación prioritaria al alumnado más desfavorecido.

El período del PAT que estamos describiendo en este apartado significó para los participantes en el programa una etapa en la que ir recogiendo los frutos del camino recorrido. Como es habitual en todo proceso de cambio, la realidad estaba plagada de avances y retrocesos. No todos los centros caminaban al mismo ritmo, ni se contaba con respuestas para muchas de las preguntas planteadas al inicio del proceso, pero las pequeñas o grandes conquistas realizadas en cada una de las parcelas abordadas por los equipos docentes significaban un incentivo para seguir caminando en la dirección trazada, construyendo y reconstruyendo un programa cada vez más versátil.

Durante el curso 94-95 la evaluación del PAT volvió a ser acometida por el equipo de coordinadores del programa, que destinaron varias sesiones a reelaborar y adaptar los cuestionarios a los que habían dedicado la mayor parte de las sesiones de

coordinación del curso anterior. Sin embargo, a pesar de que la evaluación global del programa mediante cuestionarios era una necesidad sentida por los participantes, costaba rentabilizar el esfuerzo empleado en su desarrollo. El apretado calendario escolar, y la falta de recursos aportados por parte de la Administración para este tipo de evaluación interna, hacían que el informe de resultados no estuviera disponible hasta final de curso; el ritmo precipitado, que siempre ha caracterizado el inicio de curso en los centros, marcado por los imponderables de la planificación de un nuevo año escolar y el ajuste de las plantillas, hacían caer en el olvido los datos aportados por la evaluación del año anterior. El curso 95-96 se finalizó sin llevar a cabo la habitual evaluación interna del programa por medio de los cuestionarios, en parte por la falta de rentabilidad ya descrita, en parte porque se llevaban a cabo otras actividades que servían para tomar el pulso a la marcha general del proyecto (valoración trimestral en los centros mediante las Jornadas de Reflexión, valoración de las sesiones de trabajo provincial y de las principales dimensiones del programa en las reuniones de coordinación, Jornadas Finales, etc.). No obstante, queremos subrayar otra causa procedente de la toma de decisiones políticas: la medida tomada por el director general de Promoción Educativa de acometer la evaluación externa del programa.

El curso 95-96 comenzó con el nombramiento de un nuevo director general de Promoción Educativa, con una perspectiva técnica del trabajo pedagógico. Uno de sus propósitos era hacer una valoración de los programas dependientes de su dirección, con la finalidad de rentabilizar los recursos disponibles atendiendo a los resultados obtenidos. Lógicamente, el PAT se situó en su punto de mira: ubicado en el área de acciones compensadoras, era uno de los programas con mayor financiación y recursos humanos; había sido aprobado como proyecto experimental para un período de dos años, y llevaba funcionando cinco; el período experimental se había ido prorrogando año a año, sin que mediara una evaluación externa que avalara la conveniencia de continuar la experiencia en términos de resultados.

Durante la permanencia de este director general en su puesto, los coordinadores provinciales del PAT elaboraron un informe en el que, detalladamente, analizaban el estado del programa, y argumentaban la necesidad y las condiciones necesarias para su continuidad, atendiendo a las demandas de la reforma en curso:

“Dado el carácter procesual de esta experiencia, lógicamente no se encuentra exenta de dificultades:

- a) dentro del PAT conviven diversos niveles de profundización metodológica*
- b) los niveles de implicación del profesorado varían dentro de un mismo centro y entre los centros*
- c) el apoyo de los equipos directivos de los centros al PAT es diverso*
- d) la extensión del PAT a todas las etapas educativas: hay centros donde el programa recorre educación Infantil, Primaria, EGB y primer curso de la ESO; en otros está circunscrito a Primaria, bien a EGB, bien a primer curso de la ESO*
- e) la necesidad de que este recurso pedagógico, contemplado dentro del proyecto educativo de centro, continúe disponiendo de los recursos humanos (coordinadores liberados a tiempo completo en los centros para dinamizar el proyectos y hacer posible la coordinación entre centros) y la dotación económica que permita avanzar en un modelo de trabajo donde interviene toda la comunidad educativa*

Las dificultades existentes, y las que se darán en el futuro nos sitúan en la complejidad de la realidad educativa, y nos comprometemos a seguir trabajando para dar respuestas más adecuadas a las necesidades socioculturales que el momento histórico demanda” (DOC17).

El primer programa -y el único- que fue evaluado externamente en la Dirección General fue el Programa de Aulas Taller.

Pero esa es otra historia... y será contada en otro momento.

III.2. LOS CASTAÑOS

“¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?”

Eso depende de a dónde quieras llegar -contestó el Gato-

A mí no me importa demasiado a dónde... -empezó a explicar Alicia-

En ese caso, da igual hacia dónde vayas..., -interrumpió el Gato- ... Siempre que llegue a alguna parte... -terminó Alicia a modo de explicación-

¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte..., -dijo el Gato- ... si caminas lo bastante”.

Lewis Carroll

En 1990, al mismo tiempo en que el PAT comenzaba a funcionar en doce centros de Canarias, estaba en construcción el colegio Los Castaños; con este nombre hemos querido rebautizar el escenario elegido en este trabajo para observar y analizar de cerca el desarrollo del PAT en la práctica.

Los Castaños se incorporó al proyecto durante el curso 92-93, en el período de expansión del programa. El profesorado responsable de la Segunda Etapa de EGB (en la que el proyecto se inició), tomó rápidamente el pulso a la innovación. En los años siguientes, el esfuerzo y predisposición de los sucesivos equipos docentes, unido a la confluencia de factores propicios para el cambio, hicieron que el centro se convirtiera en punta de lanza del proceso de transformación iniciado dos años atrás por el PAT.

III.2.1. La escuela nueva (1991-1992)

A mil metros sobre el nivel del mar, en una de las zonas más altas del municipio de la Coruja (al norte de la isla de Tenerife), se extiende Los Castaños,

una localidad eminentemente rural situada justo en la línea que separa la zona de cultivos del monte público.

Las características geográficas y sociales de este enclave no difieren mucho de otras zonas rurales del entorno, a caballo entre la tradición y el desallorismo propio de la década de los 80. Su economía, que en esa época estaba basada fundamentalmente en el sector primario y la construcción, ha ido dirigiéndose prioritariamente al sector servicios, favorecido por la cercanía del barrio a una carretera general que une las zonas turísticas del norte de la isla con uno de los parques naturales más visitados a nivel estatal; la agricultura y la ganadería han pasado a ser actividades residuales que funcionan como complemento a la economía familiar.

El nivel cultural de la población es bastante bajo, y perviven altos índices de analfabetismo, absoluto o funcional; problemas como el alcoholismo o el paro generan en el barrio situaciones familiares de marginación social, agravada por la carencia de infraestructuras y servicios básicos en la zona. El alumnado, en general, presenta las características típicas de los contextos rurales desfavorecidos: escasez de recursos y poco apoyo familiar. Aunque la situación social y económica ha mejorado notoriamente en las últimas décadas, la población más joven tiende a abandonar el barrio y buscar nuevas zonas para vivir, animada por el desempleo y la ausencia de recursos culturales y de ocio en su medio.

La historia de la escolarización en Los Castaños se remonta a mediados de los años 60, época en la que se estableció la primera “escuelita” del barrio en un pequeño local al lado de la iglesia, en el camino vecinal del Tulipán.

Posteriormente, ya entrada la década de los 70, se construyó un colegio grande en el vecino barrio del Guindaste⁷, y el alumnado de Los Castaños fue derivado a este nuevo centro:

⁷ La creación de este centro se hizo dentro del llamado Plan de Emergencia, proveniente del MEC para aliviar el déficit histórico que había en Canarias en cuanto a infraestructuras educativas.

“¿Era increíble lo que enseñaban en ese colegio! Había más de 700 alumnos. Como no había colegio en ninguna parte, iban de todos los pueblos: Las Rosas, Chinijos, Los Madroños, la Magarza, Los Castaños, El Guindaste, La Cruz, Las Cuevas... (...) Había que bajar hasta abajo; no caminando, sino que venían los autobuses a buscar a los niños, y comían abajo, en el colegio” (ENT5).

En el barrio sólo quedó la escuela unitaria, que atendía al alumnado hasta el segundo curso de la EGB. A partir de esa edad, los niños y niñas tenían que desplazarse obligatoriamente, sufriendo algunos inconvenientes: *“En invierno, era penoso ver un niño a las 8 de la mañana, aquí, en la carretera general, esperando una guagua para ir al Guindaste, con un grado o grado y medio bajo cero”* (ENT2).

Desde la asociación de vecinos se reclamaba para Los Castaños un colegio nuevo que diera cabida a toda la población en edad escolar, y que, al mismo tiempo, permitiera habilitar en la zona un espacio adecuado para el desarrollo de otro tipo de actividades culturales y deportivas. La presencia de una escuela nueva en el barrio representaba para los vecinos la posibilidad de una mayor cercanía entre el colegio y las familias, con todas las comodidades y ventajas que este hecho conlleva.

Durante la década de los 80 se fueron ampliando paulatinamente el número de colegios en los barrios colindantes debido, en gran parte, al esfuerzo inversor realizado por la Consejería de Educación para ajustar el mapa escolar a las necesidades educativas y las demandas de la población. A esta época corresponde la construcción de los centros de Las Rosas, Los Madroños, La Magarza... En el mapa escolar vigente figuraba la creación de un colegio completo para Los Castaños; sin embargo, cuando la Consejería firmó el proyecto de obras correspondiente, en éste se dotaba al centro con sólo cuatro unidades:

“El colegio -en principio- era de cuatro unidades ampliable a ocho; pero claro, desde la óptica del barrio, desde la asociación de vecinos y el Ayuntamiento, nunca lo vimos eso con objetividad. Porque empiezan a pasar los años y... ¿cuándo se amplía a ocho unidades? (...) Incluso hicimos bien en esa época, porque fuimos a ver al director de Infraestructura y Equipamiento, y tuvimos una lucha tremenda: queríamos que se hicieran las ocho unidades para que el colegio fuera dotado en su totalidad, porque teníamos en torno a 200 alumnos en el barrio” (ENT2).

El censo escolar era el criterio fundamental para la dotación de nuevos centros por parte de la Consejería, pero las presiones de ayuntamientos y asociaciones vecinales no eran menos importantes para lograr que las demandas fueran cubiertas. Segismundo, miembro de la asociación de vecinos de Los Castaños, y concejal del Ayuntamiento en esa época, no paró hasta conseguir un colegio nuevo en el que poder escolarizar a todo el alumnado del barrio, desde Infantil hasta el último curso de la enseñanza obligatoria:

“Segismundo es el que más ha luchado, porque es el que estaba de concejal por aquí, por el barrio; es el que más ha estado pendiente de lo que necesitamos todos, para luchar y traerlo al barrio (...). Teníamos un ‘fisquito’ de colegio que estaba más bien viejo, estropeadísimo, no había comodidad ninguna, los baños tampoco estaban en condiciones, (...) y después de tanta lucha, de tantos años de batallar para conseguir que nos hicieran un colegio grande..., por fin se consiguió” (ENT5).

En 1989 comenzó la obra de Los Castaños, en unos terrenos cedidos por el Ayuntamiento para tal fin. Fue uno de los últimos centros construidos en la zona. La Consejería se comprometió a dotar el centro con las ocho unidades demandadas, más dos unidades de preescolar. El proyecto inicial se amplió gracias a un acuerdo verbal entre la Consejería, el Ayuntamiento y la empresa constructora:

“En el mapa escolar vigente figuraba para Los Castaños un colegio de ocho unidades, pero en el proyecto de obras aprobaron cuatro, que era todo lo que era la planta baja del colegio (...). En las

elecciones, el alcalde prometió (...) un colegio completo para Los Castaños. (...) Se hizo un apaño verbal a tres bandas para que la constructora levantara el resto del edificio, de tal forma que la ampliación del proyecto se iba a pagar con facturas. Pero claro, aquello elevó tanto el coste de la construcción (...), que no había forma de pagarlo con facturas. La empresa, como medida de presión, paró las obras durante el verano, y después las reanudó con dos trabajadores” (ENT1).

A finales de octubre de 1991, sin haberse concluido la obra, se inauguró el primer curso escolar. No obstante, a principios de septiembre fue nombrada la plantilla completa para el nuevo centro: siete profesoras y seis profesores, de los cuales sólo tres habían estado el curso anterior como docentes en la escuela unitaria del barrio; cuando el equipo docente se incorporó el primer día a Los Castaños, encontró el siguiente panorama:

“El colegio estaba totalmente en obras. Benito sacó fotos (...). Estaba sólo lo que es el edificio central. Todo lo de alrededor era tierra. Y..., por ejemplo, en el edificio central, todo lo que tuviera madera, estaba sin poner: los pasamanos de la escalera, los remates de las puertas... O sea, que estaba bastante atrasado, se veía que aquello iba a llevar tiempo. (...) Después, bajamos a la unitaria y allí hicimos una primera reunión. Sebastián -el director- nos informó de lo que había: que estaba toda la Relación de Puestos de Trabajo (RPT) completa nombrada, y el edificio en obras. No se sabía nada más” (ENT1).

El estado en que se encontraba la obra del colegio a principios de septiembre hacía prever un retraso indefinido en el comienzo del curso. Sin edificio donde atender al alumnado y sus familias, difícilmente se podía comenzar a trabajar en las labores docentes. Por otra parte, como ya hemos mencionado, de las trece personas que conformaban la recién nombrada plantilla del centro, sólo tres procedían de la antigua escuela unitaria del barrio y conocían los entresijos de la zona. *“El inspector había dicho que tranquilos, que el curso comenzaría en noviembre” (ENT1).* La lógica desorientación inicial se vio seguida de unas semanas de máxima actividad, con el

objetivo prioritario de agilizar el inicio del curso y poder atender al alumnado que, por otra parte, estaba sin escolarizar, ya que oficialmente se les había dado de baja en el centro de origen. La principal ocupación y preocupación del profesorado durante estas primeras semanas fue, por un lado, recabar información de todos los sectores implicados para poder situarse de manera realista frente al problema y, por otro, llevar a cabo las gestiones y acciones necesarias para que el curso escolar comenzara lo antes posible. Tal y como recuerda Segismundo, el concejal del barrio:

“La actitud del profesorado está claro que influyó bastante; hubo una fuerte colaboración por parte del profesorado en aquella época que, con falta de algunas cosas, seguía ahí, al pie del cañón. Hoy en día, lo más lógico es que, si un colegio no reúne condiciones, se mande a los niños a casa y, cuando todo esté listo, se empiece” (ENT2).

Para poder abrir las puertas al alumnado con ciertas garantías de seguridad y unas condiciones mínimas respecto al equipamiento del centro, durante los casi dos meses transcurridos desde primeros de septiembre hasta el día 21 de octubre -fecha en la que llegó la autorización de la Consejería para el comienzo de las clases-, el equipo docente de Los Castaños tuvo que hacer frente, de manera simultánea, a situaciones de diversa índole. La desinformación y el caos era el telón de fondo al que se unía, por un lado, la incertidumbre propia de la inexperiencia respecto a qué hacer ante una situación tan novedosa como irregular y, por otro, el desconocimiento absoluto del contexto en el que tenía que trabajar. El equipo docente, tras indagar en las causas del retraso en la construcción del edificio, decidió poner manos a la obra:

“¿Qué pasó? que allí habían dos cosas: por un lado, el colegio no estaba terminado; o sea, había que terminar el colegio. Esto era una función burocrática..., administrativa..., de infraestructura..., que tampoco teníamos nosotros por qué asumir, pero que asumimos. (...) Y después estaba el tema

de la organización pedagógica. ¿Qué hicimos? fuimos combinando: adelantábamos algo de las programaciones, hacíamos reuniones de grupo para hablar de la estructura del centro... (...) Y después, claro, el tema de las obras: ir arriba, al colegio nuevo; cuando llegaban los pupitres, los colocábamos; teníamos que estar al loro del carpintero para que acabara... O sea, era una combinación de cosas” (ENT6).

Una de las tareas incluida en esta “combinación de cosas” mencionada por Amadeo consistía en ejercer presión sobre las instituciones y organismos responsables para que, a la mayor brevedad posible, se concluyera el edificio central, y se dotara al centro con el equipamiento mínimo indispensable para empezar a funcionar. Las medidas de presión fueron tanto directas como indirectas, y se dirigían al Ayuntamiento, con el que “desde el principio hubo mucha tensión, porque lo responsabilizábamos directamente del retraso” (ENT1), y a la Dirección General de Planificación, Construcciones y Equipamiento Escolar de la Consejería de Educación. Antes de llevar a cabo estas medidas de presión, el profesorado buscaba siempre el consentimiento y el apoyo de las familias implicadas:

“El profesorado hacía reuniones tipo asamblea. Los padres que venían estaban siempre informados de los pasos que se iban dando, y de los que se iban a dar. Los profesores nunca hicieron nada por voluntad propia, sino con el apoyo de los padres. (...) Hubo muchas presiones, y los padres participaron. Cuando íbamos a Santa Cruz, siempre íbamos una delegación de siete u ocho padres (...); acudíamos y nos recibían siempre bastante bien. (...) Se hacían presiones con las visitas, y... alguna que otra pintadita por ahí, para recordárselo” (ENT2).

Tal y como se refleja en el anterior fragmento de entrevista, las acciones emprendidas suponían, en muchas ocasiones, el desplazamiento hasta la capital o hasta La Coruja, para reunirse con los correspondientes responsables políticos de la Consejería o el Ayuntamiento, denunciar la situación, y exigir soluciones al problema planteado. En estos desplazamientos se contaba siempre con Segismundo, el concejal,

“que era el contacto para todo” (ENT1). La asistencia de padres y madres a estas reuniones se consideraba una forma de incrementar la presión que se quería ejercer sobre los organismos oficiales:

“No me acuerdo muy bien, pero intentamos hacer una manifestación por varias cosas que no se nos mandaban. Recuerdo también ir al Ayuntamiento, y a la Consejería de Educación. Pero luego, se iban arreglando las cosas. Al poco tiempo se iban solucionando todos los problemas. No nos hizo falta manifestarnos en ningún sitio, porque el profesorado y Segismundo daban la voz (...) y, en seguida, saltaba lo que hiciera falta; tenían un poco de miedo de que todo el mundo fuera abajo, cortáramos la carretera o cualquier otra cosa” (ENT5).

Si con las reuniones y visitas a la Consejería y el Ayuntamiento se pretendía acelerar la búsqueda de soluciones por parte de las instituciones competentes, con las medidas de presión indirectas el profesorado trataba de sacar a la luz el problema ante la opinión pública, denunciando la situación y censurando la actuación de los responsables políticos. Durante todo el mes de octubre, los maestros y maestras de Los Castaños confeccionaron carteles de protesta con los que empapelaron el colegio y el barrio, enviaron varios comunicados a la prensa local denunciando el retraso indefinido del comienzo del curso escolar y, por último, realizaron una queja formal ante el diputado del común (firmada conjuntamente por el claustro y el consejo escolar) alegando que se estaba lesionando el derecho a una escolarización digna en la zona.

El efecto de toda esta actividad se hizo notar, tal y como recuerda Claudio, jefe de estudios del colegio en esa época: *“Fue un detonante para que se agilizará todo en poco tiempo; hubo declaraciones del director general de Infraestructura respondiendo a nuestros escritos y nuestras quejas; se vieron obligados a responder y..., en poco tiempo, llegó un montón de equipamiento, y se espabilaron unas cuantas cosas de las obras”* (ENT1).

Otra cuestión importante a la que tuvo que hacer frente el profesorado en estos dos primeros meses de estancia en la unitaria fue la relativa a su relación con los vecinos del barrio. Entre los miembros del claustro existía una cierta preocupación por la imagen que pudieran estar dando a las familias del futuro alumnado del colegio que, con sus hijos e hijas en casa, podían percibir cierta dejadez por parte del equipo docente respecto a las funciones que le eran propias:

“Se asomaba de vez en cuando un niño, o un padre..., o alguna madre, y se dirigían a Sebastián o a Rafaela, a los que conocían, para preguntarles qué libros había que comprar. (...) Y nosotros no teníamos ni idea de nada, no teníamos nada concreto, no podíamos dar respuesta a un montón de cosas. Abí había también un problema de imagen. Nos preocupaba que la gente nos recibiera de uñas. (...) Sería fastidiado empezar las clases dando la imagen de un grupo de maestros que va a la hora que quiere, se marcha a la hora que quiere, y que no tiene ganas de empezar las clases. Porque la gente, viendo el edificio levantado... ¡igual no entendía por qué no empezábamos!” (ENT1).

A este respecto, lo primero que hizo el claustro fue redactar un comunicado y repartirlo casa por casa para informar de la situación en la que se encontraba el colegio nuevo y el estado de las gestiones realizadas, mostrando al mismo tiempo su preocupación por la gravedad de los hechos, y dando a conocer la postura adoptada ante el retraso en el comienzo del curso escolar:

“No somos nosotros quienes decidimos cuando pueden empezar las clases. (...) En este caso concreto en que se trata de ocupar un edificio nuevo, la ley no nos permite fijar una fecha de comienzo. Y si no cumpliéramos la ley, podríamos ser sancionados por ello. Nunca nos hemos resignado a esperar que los problemas se resuelvan al lento ritmo de la Administración. Por ello, no hemos parado de hacer gestiones (una de las últimas acompañados por una comisión de madres y el concejal de la zona) para que puedan empezar las clases, y también para que el centro quede bien equipado” (DOC19).

La lógica preocupación inicial del equipo docente por la imagen que las familias pudieran crearse debido al retraso en el comienzo del curso, se disipó al conocer un poco las características de los vecinos del barrio, y comprobar que los padres y madres entendían que los problemas en la construcción del colegio –y el consiguiente retraso en la fecha de inicio del curso- provenían de instancias oficiales:

“Estuvimos bastantes días en la unitaria. No teníamos nada que hacer, íbamos y nos sentábamos allí (...). Las madres llegaban a la unitaria, con un cierto respeto, se quedaban en la puerta..., ese ambiente existe. Se encuentran algo distantes hacia ti... Yo veo que le dan más importancia al maestro que en otras zonas..., te vienen todos con un respeto, te hacen caso, te atienden..., incluso les cuesta un poco entrar. En la unitaria estábamos todos metidos allí, y ellos llegaban hasta la puerta; Sebastián entonces les decía: pasen, pasen a apuntar al niño. (...) Yo creo que es también el aislamiento de la zona” (ENT3).

Los vecinos de Los Castaños estaban ilusionados con la idea de tener un colegio nuevo en el barrio, y consideraban injusta la situación creada; pero ante las irregularidades descritas, mantenían una postura que era una mezcla de paciencia y resignación, delegando en el profesorado y el concejal del barrio la iniciativa y la toma de decisiones respecto a qué hacer para solventar las dificultades. Las características sociales y culturales de la zona hacían que los vecinos encomendaran a Segismundo, el concejal, las tareas relativas a las mejoras sociales en el barrio; por otra parte, conocían a Sebastián, el director del colegio, que llevaba años como maestro en la escuela unitaria, y confiaban en él; esto, unido a la actitud adoptada desde el inicio por el profesorado (preocupado por informar al barrio y tomar decisiones de consenso para solucionar los problemas), hacía que las familias percibieran el interés y dedicación de los docentes: *“el profesorado se ha preocupado del colegio como si fuera su propia casa (...). Porque ellos son los que más luchan, junto con las madres;*

pero los más luchadores son ellos cuando interesa algo para el colegio, los más que se preocupan siempre son ellos” (ENT5).

Al inicio del conflicto, el profesorado quedó sorprendido por la pasividad y resignación con la que las familias aceptaban la situación, tal y como nos relata Claudio:

“Cuando convocamos la asamblea en la asociación de vecinos, lo que inicialmente pensábamos era que la gente se iba a coger un ‘cabreo’ tremendo, y que de ahí íbamos a salir a cortar la carretera directamente. Pero no, en la práctica no se daba eso; y no se daba, yo creo, por la falta de tradición de movilización. (...) Un profesor del Guindaste ya me había comentado que los padres de Los Castaños eran los que menos participaban en las reuniones, que eran los más difíciles en cuanto a participación” (ENT1).

La participación de las familias, siempre escasa, se limitaba a apoyar la toma de decisiones, y colaborar en las acciones cuando era necesario, reconociendo el esfuerzo que realizaban tanto Segismundo como el equipo docente. Esta situación llevó al claustro a tomar la decisión de acelerar la inauguración del curso, aunque no se contara con las condiciones óptimas para el comienzo de las clases:

“Por un lado, teníamos la duda de si forzar un poco la cosa para que hubiera más presión y retrasar el inicio del curso; pero, por otro, viendo que los padres no se ‘mojaban’, (no había iniciativas propias de acercarse a Santa Cruz o de acompañarnos en las gestiones), (...) estábamos viendo que la cosa por ahí no iba a saltar, y decidimos que era preferible empezar e ir viendo cómo resolver todo lo demás” (ENT1).

En este recorrido por los primeros meses de vida del colegio Los Castaños, nos hemos detenido en las actividades realizadas por el profesorado para hacer posible el inicio del curso pero, como ya señalamos anteriormente, éste no era el único quehacer durante la espera en la sede de la escuela unitaria del Tulipán. De hecho, había que poner en marcha un centro nuevo, con todas las dificultades que

esto comporta: *“Al ser un colegio nuevo..., echar a andar un colegio nuevo es algo que nadie sabe hasta que lo hace. (...) Yo creo que ninguno sabíamos cómo era eso. Empezar con el tema, no se sabía cómo era...”* (ENT6).

En cualquier colegio de Primaria, el comienzo de un nuevo curso acarrea una cantidad considerable de reuniones y actividades, colectivas e individuales, para poner a punto la estructura organizativa y pedagógica, y planificar el año académico. El galimatías es fácil de imaginar, por tanto, si hablamos del inicio del curso escolar en un centro de nueva creación en el que ni tan siquiera existe el espacio físico en el que se va a trabajar.

Las trece personas que se encontraron en la vieja escuela del Tulipán a primeros de septiembre apenas se conocían entre sí, pero juntas emprendieron una larga y complicada travesía que pudo llegar a buen puerto gracias al esfuerzo colectivo y la buena disposición de cada uno de los integrantes del barco:

“Entramos un grupo de gente el mismo año. Éramos, un año arriba o abajo, más o menos todos de la misma edad, del mismo año de oposición y, me parece a mí, con unas ideas bastante afines; aunque había algunas diferencias, desde el primer momento había unas ideas y unas actitudes bastante afines para empezar a trabajar (...). Era gente con ganas de trabajar, porque esto a lo mejor lo haces con otra gente y no arranca” (ENT8).

Durante el trabajo de campo, al realizar las entrevistas al profesorado del centro, todos destacaron de manera espontánea esta característica -las *ganas de trabajar*- como distintiva del colectivo que llegó en 1991 al colegio Los Castaños. Amadeo, que ese año entró como profesor provisional (y que fue coordinador del PAT en el centro desde 1992 hasta 1996), resumía de esta manera las primeras impresiones respecto a sus compañeros de trabajo durante los días compartidos en la escuela unitaria:

“La gente que llegó era bastante dispar. Yo creo que no llegaba nadie que se conociera entre sí; prácticamente, todo el mundo cogió este colegio porque era la primera plaza definitiva. Desde mi punto de vista, llegó gente de todas las perspectivas: llegó gente innovadora, progresista, con ganas de hacer cosas; gente que llegó allí porque no le quedó otro remedio, y está todavía esperando para irse; y gente que llegó con intenciones de irse y que se ha ido enganchando, y no quiere cambiar de colegio (...). ¿Con qué expectativas llegó el personal? Pues..., hay gente que llega a los sitios nuevos a ver qué hay, y después toman decisiones; hay gente que llega con la estructura prefijada, y no sale de ahí; y hay gente que llega con lo que siempre tiene en la cabeza, es decir, gente que se plantea por donde puede ir metiendo el rejo para hacer lo que se propone, que podíamos ser el grupo de Benito, Claudio y yo. (...) Y después era gente... con ganas de trabajar, yo creo que todos con muchas ganas de trabajar (...). Casi todo el mundo era gente joven, lo cual ya era un punto de arranque interesante porque, a la hora de comunicar, estás hablando el mismo lenguaje. Aunque todos veníamos con experiencias un poco distintas de la escuela. Pero vamos, el tema humano, yo creo que fue bastante gracioso, o sea, se encajó muy bien lo que fue la relación personal entre todos, no se veían distancias, ni reservas” (ENT6).

En este fragmento de entrevista, Amadeo dibuja otros rasgos del personal docente que fueron perfilando las características del grupo que inició la convivencia en el colegio Los Castaños. Por un lado, reconocimiento de la heterogeneidad (inherente a cualquier grupo humano que acaba de conocerse y coincidir por primera vez para desarrollar una tarea común), al tiempo que respeto y confianza mutua ante esa diversidad; por otro, concurrencia de rasgos comunes que facilitaban la fluidez en la comunicación y la interacción social. No obstante, hay una característica que quisiera subrayar, por la trascendencia que fue adquiriendo en el desarrollo del clima escolar de Los Castaños: la búsqueda y el fomento consciente de puntos de encuentro que posibilitaran la cohesión social por encima de las diferencias. A modo de ejemplo, el día escogido para repartir el comunicado informativo por el barrio, casa por casa, *“lo hicimos coincidir con una primera comida en La Bicha, que fue también un punto de unión entre el profesorado”* (ENT1). Tal y como señala

Claudio, *“había condiciones para construir todo nuevo, no sólo el colegio físicamente, sino la dinámica de trabajo y la dinámica de relaciones personales”* (ENT1). Esta circunstancia, que se presenta pocas veces de manera tan clara en la vida de una institución escolar, fue aprovechada por el colectivo para potenciar aquello que les unía, y propiciar la colaboración.

El inspector de zona había nombrado a Sebastián como director del nuevo centro, por haber sido director de la escuela unitaria el curso anterior. Sebastián tenía que formar el resto del equipo directivo, y nombró como secretaria a Rafaela, que también había estado el año anterior en Los Castaños; para completar el equipo hacía falta una persona que ocupara la jefatura de estudios. En una de las primeras reuniones de claustro, Sebastián propuso al profesorado que este puesto lo ocupara alguien de la Segunda Etapa, y Claudio aceptó la invitación:

“Yo iba con la ilusión de empezar un colegio nuevo, y me dije: ¡bah!, ¿por qué no? Nunca había tenido un cargo unipersonal. Había tenido cargo de coordinador de ciclo en La Vega (que en número de gente, la Segunda Etapa de La Vega era más grande que todo el colegio de Los Castaños), pero no un cargo unipersonal (...). Por otro lado, existía la posibilidad de un centro nuevo, de evitar vicios que ya conocíamos de otros centros. Eso lo hablábamos, cuando nos íbamos a echar los cortados, entre las personas que veíamos más o menos que podíamos sintonizar ideológicamente: Amadeo, Amparo, Benito. (...) O sea, la gente que, a priori, yo veía que tenía interés en construir un colegio con una dinámica propia. Porque el resto, se veía que no se oponía a nada, pero tampoco tenía iniciativa ni interés especial en nada” (ENT1).

Una vez constituido el equipo directivo, era necesario plantearse aspectos relativos a la organización del nuevo centro. Para ello era necesario, entre otras cosas, tener información respecto al alumnado al que se iba a atender. Sebastián y el inspector de zona habían hecho una planificación previa, calculando con bastante acierto el número aproximado de niños y niñas en cada curso; pero no se disponía de ninguna información adicional más allá de esta estimación, porque la llegada de

expedientes del alumnado sufrió un retraso considerable, debido a que la secretaria del Guindaste se encontraba también en obras. *“Se fue haciendo el traspaso de expedientes, pero fue muy lento (...). No encontraban muchos de los expedientes, que nos fueron llegando a cuentagotas”* (ENT1).

Durante el tiempo que el profesorado estuvo en el local de la antigua escuela unitaria, se llevaron a cabo dos claustros. La diligencia de apertura del Libro de Actas tiene fecha del 18 de septiembre de 1991, y la primera reunión del equipo docente se celebró el día 31 del mismo mes. Tal y como figura en el acta de esta reunión, el equipo directivo, además de informar sobre las gestiones llevadas a cabo desde el día 2 de septiembre, y acordar la redacción de un comunicado a la prensa, introducía en la orden del día algunos puntos relativos a aspectos organizativos del centro: la asignación de niveles, grupos de alumnado y tutorías al profesorado, la aprobación del calendario para la elección de representantes de padres y madres en el Consejo Escolar y, por último, algunos acuerdos relativos al alumnado: *“se acordó hacer filas para las entradas y salidas del alumnado, y también crear una comisión de disciplina para casos graves de comportamientos”* (DOC4).

El segundo claustro, antes del inicio del curso en el nuevo centro, tuvo lugar el 11 de octubre y estuvo también marcado por aspectos organizativos, algunos de ellos relacionados con la excepcionalidad de la situación como, por ejemplo, la decisión de establecer la jornada escolar continua hasta que se pusiera en marcha el servicio de comedor. Pero la mayoría de los acuerdos fueron relativos a la organización del centro: elección de representantes del profesorado al Consejo Escolar, designación del encargado de comedor, distribución de las horas complementarias, etc.

Al margen de las reuniones oficiales, durante el período transcurrido sin el alumnado, hubo intentos por avanzar en el trabajo pedagógico. Claudio, el jefe de estudios, nos contaba en una entrevista estos intentos, y las dificultades con las que se encontraban:

“Recuerdo que, en una de las primeras reuniones, propuse ir formando comisiones que fueran preparando las cosas (...). La jefatura de estudios me parece que ya la condicioné a eso, a que un poco la gente se implicara en la labor pedagógica. Yo no quería ser jefe de personal. Planteábamos un funcionamiento por comisiones. La idea era aprovechar el tiempo que íbamos a tener de retraso para hacer lo que normalmente nunca da tiempo en septiembre (...). Aunque era un poco en abstracto, porque no conocíamos a los alumnos. Pero sí, por lo menos, irnos planteando el tema de los recursos, que hubiera gente encargada de ir haciendo una videoteca, una biblioteca... Las comisiones no llegaron a funcionar, porque en la práctica no había horario; había muchos días que la gente, como no había nada concreto que hacer..., iba allí, estaba hasta la hora que más o menos considerara que estaba cansada de estar sin hacer nada, y se iba. Coincidió además que muchos días nos íbamos a Santa Cruz a hacer gestiones. No había una dinámica propia todavía como para funcionar” (ENT1).

La excepcionalidad de la situación vivida en estos primeros meses del curso en el colegio Los Castaños nos ha permitido dibujar algunos rasgos característicos del profesorado y el contexto en el que iban a desarrollar su trabajo. A pesar del estado de las obras en el nuevo edificio hacia finales de octubre, el profesorado optó por iniciar el curso escolar desde que recibió autorización para ello. Las razones ya han sido descritas anteriormente: por un lado, las presiones realizadas surtieron un cierto efecto que aceleró el proceso de puesta a punto de la infraestructura mínima necesaria; por otro, no parecía que las familias fueran a implicarse mucho más en las reivindicaciones y exigencias a las autoridades competentes. Finalmente, la preocupación por la situación de los niños y niñas sin escolarizar, junto al deseo de iniciar el trabajo docente, llevó al profesorado a inaugurar el curso el 21 de octubre de 1991.

No obstante, la situación anómala y las complicaciones no concluyeron al comenzar el curso escolar y ocupar el nuevo edificio. En la introducción al Plan General del Centro, el profesorado expresaba las dificultades para poner en marcha el colegio y las condiciones en las que todavía se encontraba:

“Inconclusión, en la actualidad, de obras que afectan tanto a la seguridad del alumnado y las instalaciones como al normal desarrollo de algunas tareas docentes; dotación de equipamiento, todavía incompleta, que ha llegado a cuentagotas; ausencia de respuesta a la solicitud de transporte escolar; dificultades técnicas y administrativas que retrasaron la que llegó a parecer imposible puesta en funcionamiento del servicio de comedor, con gestión directa, hasta el mes de marzo; errónea dotación económica que ha impedido aprobar un presupuesto definitivo hasta el mes de abril (...); consumo de gran número de horas (muy superiores a las que habitualmente son necesarias en colegios que llevan más tiempo funcionando) en la organización administrativa del centro, en gestiones ante distintos organismos para lograr soluciones a los múltiples problemas y temas pendientes. Todo ello, inicialmente, sin apenas medios (por ejemplo, sin teléfono hasta noviembre, sin máquinas de escribir hasta febrero, etc.)” (DOC20).

Esta misma idea, aplicada al trabajo en el aula, queda reflejada por la profesora de pedagogía terapéutica durante ese primer año, cuando recuerda esta época en el transcurso de una entrevista:

“En un primer momento lo más que preocupaba era atender a los niños y el material. El material... no teníamos nada, y estábamos todos muy ansiosos por no tener nada. Solamente empezamos con las pizarras y las mesas, y no habíamos decidido ni qué libros, ni teníamos la fotocopidora, no teníamos absolutamente nada” (ENT3).

Junto a estas dificultades, nada desdeñables, surgía la necesidad de tomar un sinnúmero de decisiones que, habitualmente, ya vienen dadas en otros centros debido a la trayectoria recorrida y que, en Los Castaños, había que concretar. Como señala Claudio: *“había que organizarlo todo: el reparto de locales, cómo entrar los niños a las clases..., todos esos debates que, normalmente, en los centros ya te los encuentras dados” (ENT1).*

A pesar de estos inconvenientes, el profesorado en conjunto recalca la idea de que este período fue gratificante, subrayando el aliciente que suponían los retos

planteados, y la ilusión de poder construir una escuela nueva en el más amplio sentido de la palabra, evitando vicios y rutinas de otros centros veteranos, y proponiendo y llevando a cabo acciones novedosas que añadían incentivo al trabajo cotidiano: *“Estamos teniendo que afrontar una situación novedosa para todos que, aunque llena de dificultades e imprevistos, también ha tenido muchos alicientes, y ha contado con el apoyo de muchas personas que han hecho posible poner en funcionamiento este centro”* (DOC20).

Una vez iniciado el curso, comenzó también la construcción pedagógica y social del centro, condicionada siempre por los aspectos organizativos, pero sin dejar que éstos acaparasen la vida cotidiana. Se tomaron iniciativas, tanto en lo que respecta a las cuestiones pedagógicas como en lo referente a la cohesión social, proponiendo actividades más allá de lo estrictamente regulado para un centro de Primaria. Claudio comenta al respecto:

“En general fue muy fluido, fue un año en general divertido, y con muchos tenderetes... También desde el primer año nos planteamos lo del cochino de final de curso... Y ese mismo año ya nos planteamos el tema de la organización colegiada (...). También nos embarcamos en cosas que, para mí al menos, eran novedosas: las Escuelas Viajeras, fue Benito el que nos metió, y... salieron; en el mismo mes se fue Benito con los de octavo a Cataluña, yo me fui con los de 7º a Gran Canaria; había también un viaje de Educación Compensatoria con gente de Las Palmas y gente de aquí, y fui yo con ellos. A final de curso se concentraron muchas cosas, muchas actividades, hicimos un Cross... Y sí, hubo iniciativas pedagógicas: funcionaron en ese año las comisiones para celebrar el día de la Paz, el día del Libro...; la idea de las comisiones la tenían Benito y Amparo, ellos compartían esa idea desde el principio” (ENT1).

Según consta en la memoria anual de este curso, además de poner en funcionamiento un comedor con gestión directa, y comenzar a gestionar la creación de la Asociación de Padres y Madres del alumnado (AMPA), se constituyó un Consejo del alumnado que coordinó la elaboración del reglamento del alumnado, y que fue votado por referéndum el día de la Constitución. También funcionaron,

como se ha señalado, comisiones específicas para el día de la Constitución, el día de La Paz, el día del Libro, el día del Medioambiente y la semana de Canarias, además de las fiestas habituales (Navidad, Carnaval y fin de curso). Se llevaron a cabo talleres estables de jardinería, psicomotricidad, juego del palo, y expresión plástica y artística. Se estableció el francés como segundo idioma, y se extendió el inglés a todo el ciclo medio. El colegio participó en el proyecto de Escuelas Viajeras, y en el programa de Prevención de la Inadaptación Infantil y Juvenil de los Servicios Sociales, además de colaborar en todas las actividades propuestas desde el programa de Educación Compensatoria. A final de curso se elaboró el proyecto “La organización de la biblioteca de aula por medio de las lecturas preferidas”, que fue aprobado por la Consejería para el curso siguiente. Finalmente, se planteó en el claustro cambiar la dirección basada en cargos unipersonales por una organización colegiada con reparto de responsabilidades entre todo el profesorado; no obstante, esta propuesta no se llevó a cabo por no haber una amplia mayoría que la apoyara, a pesar de haber ganado la votación.

Es necesario mencionar que, si bien entre el profesorado del centro había predisposición para tomar estas iniciativas y llevarlas a cabo para dotar el centro de una identidad propia, uno de los apoyos y motivaciones con la que contaron fue la cercanía del colegio El Guindaste (donde había cursado estudios el alumnado anteriormente), con una larga trayectoria innovadora. Claudio, el jefe de estudios, lo manifiesta abiertamente: *“La cercanía del Guindaste era para mí un aliciente; podíamos aprovechar muchas de sus experiencias pedagógicas”* (ENT1). Amparo, la profesora de pedagogía terapéutica, coincide también en esta apreciación:

“Hicimos muchas cosas porque venían los niños del Guindaste; incluso la organización del centro, el reparto de responsabilidades, todo eso nos venía con los niños. Nosotros tuvimos que ser un poco espejo de lo que ellos traían. Unos por un motivo, y otros por otro: Amadeo porque estaba muy relacionado con ese colegio; Claudio también estaba muy relacionado; no sólo conocían su dinámica,

sino que tenían amistades entre el profesorado. Ellos fueron dando el empuje, (...) estaban muy informados de todo, y yo creo que fue, un poco, intentar dar los primeros pasos parecidos al Guindaste” (ENT3).

Precisamente esta vinculación al colegio el Guindaste (por su cercanía, y por ser la referencia escolar del alumnado), junto a la apertura del profesorado a las necesidades y demandas del alumnado, propiciaron el inicio de los talleres en Los Castaños:

“Los alumnos desde el primer día de clase preguntaron: ¿qué talleres tenemos aquí? Porque venían ya acostumbrados a trabajar con talleres en el Guindaste; entonces se les planteó que ya se vería...según las posibilidades. Amparo ya iba a las reuniones con Marta, profesora del Guindaste, y también veía oportuno el tema de los talleres; ella fue quien los inició en el centro” (ENT1).

Amparo cuenta la misma versión cuando le preguntamos durante la entrevista por esta iniciativa, relatando además cómo la organizó:

“Yo le preguntaba a los chicos: ¿verdad que el colegio es bonito? Porque estaba todo nuevo, y a mí me parecía un colegio muy bonito; y los chicos me decían: sí, pero este colegio no tiene talleres; es muy bonito, pero no tiene talleres. Los mismos chicos fueron los que solicitaron que trabajáramos como se trabajaba en el Guindaste. (...) Conseguí un monitor que venía dos veces a la semana, y trabajaba en los talleres con los chicos. ¿Qué hicimos? Hicimos un programa, me coordiné con él bastante bien, era un chico que estaba en el huerto ocupacional de Las Rosas, y venía después conmigo. Programamos actividades de naturales y sociales aparte, para dar también en los talleres; incluso él daba parte de esas clases, para no estar siempre con la tierra, porque ya veíamos que era aburrido para los chicos. (...) Conseguimos el monitor, conseguimos hacer esa programación conjunta, y los chicos de educación especial que trabajaban y colaboraban, aprobaban sociales y naturales.” (ENT3).

El taller de jardinería fue el primero que se llevó a cabo en el colegio, y era específico para el alumnado con necesidades educativas especiales; pero durante el curso se pusieron en marcha otros talleres para todo el alumnado, con la ayuda económica del programa de Educación Compensatoria y con monitores proporcionados por el Ayuntamiento. Aunque estos talleres se realizaban en horario lectivo, se desarrollaban de manera paralela a la actividad docente de las áreas, y sólo en el caso del taller de jardinería hubo cierta coordinación con el profesorado, que sirvió para convalidar algunas asignaturas al alumnado con mayores dificultades. La memoria anual del curso recoge el éxito de esta iniciativa, sobre todo en cuanto a la motivación del alumnado, y el deseo expreso del resto del alumnado de incorporarse a los talleres en el curso siguiente. De esta forma nada casual, con el alumnado como protagonista, se incorporó al colegio Los Castaños un recurso pedagógico que, posteriormente, se convirtió en una de las señas de identidad del centro, y en motor del cambio.

III.2.2. El PAT: evolución de una conquista (1992-1994)

El curso 92-93 comenzó con un nuevo equipo directivo al frente de Los Castaños. Como ya hemos señalado en el apartado anterior, al finalizar el primer año de vida del colegio, algunos miembros del claustro plantearon la posibilidad de experimentar un modelo de organización colegiada. Esta opción fue sometida a votación y, a pesar de conseguir mayoría de votos, los promotores de la idea consideraron que el apoyo no era suficiente para emprender un cambio que requería el compromiso de todo el profesorado:

“A final de curso, como nosotros éramos del catecismo de Guindaste, y ellos tenían la organización colegiada, nos atrevimos a hacer una propuesta colegiada ante la perspectiva de elegir director para el año siguiente. (...) Presentamos esa alternativa, llamamos a Pablo para que viniera del Guindaste a

explicarnos cómo era la estructura, cómo funcionaba, y... la gente no estaba por la labor. Había gente por la labor y gente que no, había dos posturas. Era mayoritaria quizás la otra, pero un poco por la tiradera que nosotros ejercíamos. No se veía clara la cosa, y creo que fuimos bastante maduros en ese momento al decidir que, si no había una mayoría lo suficientemente amplia, no lo hacíamos. Se votó, y ganó la postura de hacer la organización colegiada, pero no había unanimidad. Estar en una estructura colegiada, con gente que no quería, nos parecía una tontería” (ENT6).

Sebastián, que había sido director el curso anterior, no quería seguir en el cargo, porque después de haber estado muchos años en la unitaria, no se veía organizando un colegio grande. Así que las miradas recayeron sobre Claudio, que había formado parte del equipo directivo como jefe de estudios. El problema era que Claudio no sabía con quién formar su propio equipo. Obtuvo el compromiso de Rafaela, la anterior secretaria, para seguir un año más desempeñando esta función, pero faltaba designar al jefe de estudios. La mayoría de las personas que consideraba afines estaban provisionales en el centro, y Benito, que podía tener el perfil adecuado, iba a estar el siguiente curso como asesor en un Centro de Enseñanza del Profesorado (CEP), por lo que no podía contar con él. El resto del profesorado, o bien no manifestaba interés por participar en la dirección, o bien mostraba un abierto rechazo a ocupar puestos de responsabilidad. Así que Claudio inició el curso sin tener nombrado jefe de estudios, y pudo respirar cuando finalmente Amadeo salió nombrado otra vez, de manera provisional, en Los Castaños. Amadeo aceptó la jefatura de estudios y, aunque había ciertas reticencias a que ocupara el cargo, el equipo directivo quedó conformado por Claudio, Amadeo y Rafaela. Las motivaciones y expectativas que animaban a Claudio y Amadeo en esta tarea quedan expresadas en el siguiente fragmento de entrevista:

“Me daba pena abandonar el trabajo que habíamos hecho el primer año. Era una oportunidad para construir un colegio diferente. Podía ser un año de transición para después volver a plantear el modelo colegiado. La idea era la de crear una dinámica donde, aunque fuéramos órganos unipersonales,

siguiéramos contando con la gente. Mantener una dinámica de información y de participación, al menos en la toma de las grandes decisiones” (ENT1).

Las declaraciones de Amadeo coinciden con esta perspectiva mostrada por Claudio:

“Claudio y yo nos planteábamos ir caminando hacia estructuras organizativas distintas. Aunque nosotros fuéramos el equipo directivo, teníamos que abrir la posibilidad de que los equipos directivos no fueran así, sin saber tampoco cómo iban a ser. Aprovechar, ya que estábamos en la cúpula, para romper la estructura de la cúpula, autodestruirnos. Pero no haciéndolo mal, sino abriendo cauces de participación. Fue un trabajo que tampoco fue una cosa muy pensada, ni muy estudiada, pero que sí estaba en nuestra cabeza, en nuestra mente, e incluso lo hablábamos” (ENT6) .

Al poco tiempo de constituirse el equipo directivo y comenzar el curso, Claudio, como director de Los Castaños, recibió una convocatoria para asistir a una reunión en la que se invitaba al centro a formar parte del Programa de Aulas Taller. Esta iniciativa provenía de la ampliación del PAT relacionada con la desaparición del programa de Educación Compensatoria. Ya hemos descrito ampliamente este hecho al contar anteriormente la historia del programa: los centros adscritos a Educación Compensatoria tenían la posibilidad de incorporarse al PAT, si así lo consideraban en decisión claustral. Claudio valoró esta propuesta como una oportunidad para avanzar en el trabajo pedagógico en el centro, dar continuidad a los talleres iniciados durante el primer curso y, al mismo tiempo, obtener recursos adicionales para el colegio. Además, Claudio estaba especialmente sensibilizado con el tema de la integración del alumnado con mayores dificultades, y ya contemplaba la idea de ampliar a todo el alumnado los talleres que se habían iniciado en educación especial:

“Claudio, cuando vio lo que yo hice el primer curso en el taller de jardinería, que fue bastante innovador, reivindicó que no teníamos que separar a los niños de educación especial, que había que

hacer los talleres para todo el centro, y que había que buscar la manera. Acabando el curso lo decía constantemente. Entonces fue cuando, al año siguiente, empezaron con las aulas taller” (ENT3).

La decisión de incorporarse al PAT debía ser tomada con celeridad. Claudio vio la posibilidad de presentar el proyecto pensando en dos talleres: carpintería rústica y senderos; el primero, porque debido a la proximidad del monte, muchos padres de los niños y niñas del colegio tenían esta ocupación, y podía ser una forma de implicarlos en el centro; el taller de senderos era idóneo por la riqueza natural y medioambiental de la zona, y porque favorecía la posibilidad de experimentar la interdisciplinariedad que planteaba el PAT. Expuso las condiciones del programa ante el claustro, y señaló la necesidad de nombrar una persona que estaría liberada a tiempo completo para desempeñar las funciones de coordinación, contando con un sustituto para las funciones docentes. Aunque Claudio había pensado en Amparo (la profesora de Educación Especial) para esta tarea, ya que había iniciado los talleres el curso anterior, ella no se mostró dispuesta a tomar las riendas del proyecto, porque quería dedicarse a su especialidad, y organizar grupos flexibles en ciclo medio para responder mejor a las demandas de la integración en el centro.

Nadie en el colegio manifestaba interés por elaborar el proyecto, y menos aún por asumir la responsabilidad de su coordinación, pero Amadeo y Claudio tenían claro que no querían dejar pasar la oportunidad de engancharse a un programa que les iba a suponer recursos y asesoramiento. Claudio, además, sentía una fuerte motivación personal hacia la propuesta:

“Lo que siempre me atraía de los talleres, lo que yo conocía del Guindaste y otros centros, era el tema de la combinación de la actividad manual y la actividad intelectual. Le veía muchas posibilidades a eso. Aparte de que, introducirlo en el colegio, suponía introducirse en un terreno favorecedor de cambios. Y después, el tema de las coordinaciones, la globalización, la interdisciplinariedad, que eran cosas que llevaba años planteándome y nunca conseguía. Me ilusionaba entrar en esa dinámica” (ENT1).

Amadeo tenía experiencia en carpintería por tradición familiar, y tenía facilidad para la actividad manual; así que entre él y Claudio presentaron una propuesta al claustro, en la que Amadeo asumía la coordinación del PAT en el centro. Fue aprobada por unanimidad:

“Yo creo que, en principio, es que no vieron mucha diferencia entre el programa y los talleres que se estaban haciendo antes; sólo vieron que había más talleres. No había una resistencia especial, lo que tampoco había era una implicación muy fuerte. (...) Yo creo que no se vio demasiado problema. Se veía que íbamos a tener un maestro más, y que tenía que haber coordinaciones. Pero bueno, como lo de las coordinaciones también las veníamos planteando desde el principio, tampoco era algo excesivamente nuevo para la gente” (ENT1).

La implantación del PAT en el colegio se produjo con el curso ya iniciado, por lo que hubo que reajustar los horarios del centro para dar cabida a los talleres y las coordinaciones en Segunda Etapa. Al mismo tiempo, algunos aspectos del plan a desarrollar por el programa en este primer año de experimentación quedaron condicionados por la organización previa del centro, como es el caso de las programaciones de área; adecuar estas programaciones a las características del PAT, con el curso ya iniciado, resultaba una tarea excesivamente compleja, por lo que el profesorado llegó al acuerdo de insertar nuevos contenidos o cambiarlos de lugar en función de las actividades que se fueran programando en el aula taller.

No obstante, se consiguió organizar los talleres de tal forma que un día a la semana coincidía todo el profesorado y el alumnado de Segunda Etapa para realizar parte de las actividades del taller de senderos, que implicaba salidas conjuntas al entorno del centro. Esta iniciativa supuso un impulso importante para el PAT en el centro, porque generó alta motivación en el profesorado y el alumnado, que empezaron a vislumbrar y disfrutar de las posibilidades que ofrecía el programa.

Pero antes de entrar a describir el desarrollo del PAT en Los Castaños durante este curso, vamos a volver la vista al panorama general del centro en sus aspectos organizativos y pedagógicos, para mostrar el marco más amplio en el que se fueron gestando los cambios.

Este año llegaron al centro dos nuevas profesoras, Gloria y Carolina, que se incorporaron a la Segunda Etapa, y se implicaron en la dinámica del colegio y el programa. Pero en general, el equipo docente se mantuvo estable, y el clima relacional resultaba agradable:

“Yo creo que, en el segundo año, ya estábamos todos mucho más afianzados, ya nos conocíamos y, en general, estábamos más afianzados unos con otros. Ya la gente se reía porque Chabela a todo el mundo le sacaba la papeleta, o porque Rafaela de repente se ponía a dar gritos para que saliéramos de secretaría. Incluso llegábamos a bromear con las cosas de cada uno. Yo no me acuerdo de grandes conflictos” (ENT3).

En opinión de Claudio, *“desde el principio se vio que el profesorado no iba a hacer gran oposición a nada, pero tampoco había gente muy lanzada” (ENT1)*. En este contexto, Amadeo y Claudio, en su afán por dotar al centro de recursos y de contenido pedagógico, se responsabilizaban de todos los proyectos que iban surgiendo y podían aportar alternativas al trabajo tradicional en las aulas. Amadeo, además de la coordinación del PAT y la jefatura de estudio (dos cargos que ya se advertían como incompatibles desde el programa), había asumido la coordinación del programa Escuelas Viajeras, que Benito había dejado al comprometerse con el CEP. Claudio asumió el cargo de director y, cuando se presentó la oportunidad de formar un equipo de centro para organizar las bibliotecas de aula, se comprometió a coordinarlo, ante la imposibilidad de que lo llevara a cabo el orientador del centro, que era quien lo había propuesto. Amadeo y Claudio también estaban como representantes del profesorado en el Consejo Escolar del centro y, en definitiva,

“teníamos mucha dispersión inicial (...) y las cosas estaban basculando excesivamente entre los dos” (ENT1). A esta circunstancia hay que añadir el hecho de que Rafaela, la secretaria, apoyaba al equipo directivo ejerciendo su función, pero para todo lo demás se manifestaba más como oposición que como parte del equipo, aunque su actitud servía de puente para conocer las opiniones del resto del profesorado.

Durante este curso, todavía estaban pendientes cuestiones importantes relativas a las obras y el equipamiento del centro, así como aspectos organizativos generales, como el transporte escolar o la constitución de la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA). Las gestiones necesarias para solucionar estos temas robaban esfuerzos y energía al equipo directivo. No obstante, el cambio de inspector de la zona fue el acontecimiento que mayor distorsión produjo en las intenciones que Claudio y Amadeo tenían respecto a la generación de un clima participativo en el centro:

“Había un contexto de apretarle al profesorado públicamente en temas como puntualidad, asistencia, etc. Se introdujo el libro de asistencia del profesorado, que no existía. (...) El inspector impuso que a las 9:05 tenía que estar cerrado el libro de incidencias con quién estaba y quién no estaba en el colegio. Nosotros suavizamos la propuesta: lo llenábamos a las 4 de la tarde; aún así, eso creó muchas tensiones; había gente que me acusaba directamente de estar empeñado en introducir ese sistema; no concebían que era una propuesta de la Consejería. Lo pasé mal, por sentirme en mitad del bocadillo: tenía conflictos con el inspector por enfrentarme a esas iniciativas y, por otro lado, con el profesorado, que me veía más como Administración que como compañero (...). Con el inspector, las reuniones eran muy tensas. Por ejemplo, nos prohibía reunirnos a los directores sin estar él presente. Montamos unas reuniones previas a las reuniones con él, que eran cada dos semanas; suponía un desgaste. Y después, llegar al claustro y sentir mucha incompreensión, la gente no percibía lo que realmente estaba ocurriendo” (ENT1).

La situación llegó a ser tan incómoda que, durante una sesión de claustro, el director solicitó que constara en acta *“que la presión de la Administración no repercutiera en su persona”* (DOC4).

Este trasfondo, poco favorable para el desarrollo de los objetivos trazados por el equipo directivo, no fue impedimento para que, desde el principio de curso, Claudio y Amadeo hicieran propuestas, y sometieran a discusión y debate entre el profesorado asuntos organizativos y pedagógicos más relacionados con el trabajo docente. Repasando las actas de las sesiones de claustro encontramos ejemplos que así lo corroboran: a principio de curso, el equipo directivo presentó una propuesta anual para el trabajo durante las horas de exclusiva; esta propuesta fue aprobada de manera provisional, con ciertas reservas por parte del equipo docente que, posteriormente, la sometió a discusión y modificación. Al finalizar el primer trimestre, el equipo directivo organizó un claustro para valorar entre todos el funcionamiento del centro durante este período, llegando a acuerdos sobre los aspectos que había que mejorar en los siguientes meses del curso. Se planteó la necesidad de coordinar todos los apoyos que el profesorado llevaba a cabo, acordando contenidos y criterios de evaluación, y experimentando distintas formas de llevarlos a cabo. Respecto al tema de la disciplina del alumnado, se decidió diversificar los recursos, creando un consejo del alumnado en el que tratar problemas de convivencia en el centro, favoreciendo así su participación.

No obstante, el mayor cambio en lo que respecta al trazado de una línea pedagógica y un planteamiento innovador, se experimentó en Segunda Etapa, con la puesta en marcha del PAT. En él participaba, con diferentes grados de compromiso e implicación, todo el profesorado de Segunda Etapa y la profesora de pedagogía terapéutica.

Se programaron finalmente tres talleres: senderos, carpintería rústica, y fotografía; este último no pudo ponerse en funcionamiento durante el curso por razones presupuestarias. El taller de carpintería se inició con retraso porque era

necesario acondicionar el local para trabajar, y tal como consta en la memoria del programa para ese curso, la actividad manual y el aprendizaje de los procedimientos primaron sobre el resto de aspectos a desarrollar. No obstante, hacia final de curso, fue en este taller en el que se consiguió llevar a cabo una unidad de trabajo interdisciplinar a partir de una actividad surgida en el taller: la construcción de bastidores de madera para el reciclaje de papel. Experimentando una propuesta surgida en el curso de formación de coordinadores del PAT, todo el profesorado de la etapa trabajó de manera coordinada, durante una semana, en torno al tema del reciclaje de papel, aportando contenidos desde todas las áreas, y unificando criterios metodológicos y de evaluación. La experiencia fue valorada positivamente por el alumnado y el profesorado, que percibió las ventajas y dificultades de esta nueva forma de trabajo.

El mayor acierto del PAT en Los Castaños durante este curso lo constituyó el taller de senderos. Si bien el horario de los talleres tuvo que acoplarse durante este año a los horarios ya programados del centro (lo que significó que el alumnado no pudiera asistir más de una hora seguida al taller), la modificación de horarios consiguió que, el viernes por la mañana, coincidiera todo el profesorado y el alumnado de Segunda Etapa en el taller de senderos. El taller se programó trimestralmente para todo el curso: durante el primer trimestre, se trataba de hacer un trabajo de investigación de campo, recopilando información sobre las rutas previstas; en el segundo trimestre la labor consistía en vaciar y organizar todos los datos recogidos para poder confeccionar el cuadernillo de las rutas; el último trimestre se destinaba a la elaboración del cuadernillo y su utilización por parte del alumnado de Los Castaños, que actuaría como guía del alumnado de otros centros que visitara las rutas programadas. El profesorado participaba en las salidas, y tenía que programar contenidos y actividades, tanto para las rutas como para la elaboración de los cuadernillos de trabajo.

Además de la importancia del encuentro de todos los docentes de la etapa en una misma actividad continuada, y la necesaria coordinación para su desarrollo, el taller de senderos adquirió relevancia porque generó una alta motivación en el alumnado y el profesorado. *“La lucha por lograr un cambio educativo positivo debe ir más allá de la escuela a fin de enriquecer lo que sucede dentro de ella. Debe comprometer por completo tanto nuestro corazón como nuestra mente”* (Hargreaves, 2003:50). Este fue el logro de este taller, que permitió conectar la escuela con su entorno, dando al profesorado la oportunidad de conocer el contexto social y natural del alumnado, y su realidad vital más allá de las paredes de la escuela:

“Las aulas taller me hicieron conocer el entorno; normalmente, en los colegios que había trabajado, nunca había conocido la realidad de la puerta para afuera, porque uno llega al colegio por la mañana, entra, sale y se va. (...) Salía con los chicos, y fui conociendo también sus historias, sus cuentos, lo que había fuera del colegio, porque hicimos muchos recorridos para conocer y, después, seleccionar las rutas. (...) Era muy divertido hacer las salidas, salíamos todos muy contentos, participaba todo el mundo con ilusión. Ibas conociendo la zona... A mí me sirvió mucho” (ENT3).

El alumnado, por su parte, experimentó la posibilidad de redescubrir su propio hábitat, mirándolo con nuevos ojos y valorándolo desde una nueva perspectiva. La iniciativa de invitar a otro alumnado para darle a conocer las rutas supuso, además, la mejora de la autoestima:

“Se hicieron cosas muy motivadoras, no sólo para el alumnado sino para el profesorado. (...) Cuando nosotros llegamos al colegio, el primer problema que oíamos constantemente era la autoestima de los alumnos, y nos propusimos trabajarla mucho. Me acuerdo el primer año, con el orientador, sentarnos a ver qué programa hacíamos. Y cuando empezamos a ver a nuestros alumnos en la ruta de senderos, dominando la situación y coordinándose con los demás, eso para mí fue el mejor programa de autoestima del mundo. A partir de entonces se nos olvidó el problema de autoestima” (ENT3).

Junto al éxito cosechado por el taller de senderos, el primer año de experimentación del PAT en Los Castaños consiguió otros logros, entre los que se destaca, en la memoria anual del programa para este curso, el aumento de la coordinación entre el profesorado participante, así como la posibilidad de reflexionar juntos sobre nuevas metodologías y mejorar la formación teórica en temas como la globalización o la metodología de proyectos. En esta misma memoria se señalaban también algunas de las cuentas pendientes del curso, entre otras, la evaluación y la reorganización de los programas curriculares de las áreas: *“la perspectiva de iniciar el programa desde principios del próximo curso, sí creemos que es una buena excusa para atacar este problema seriamente e intentar definir un marco de diseño desde una perspectiva más globalizadora, secuenciada y acorde con el entorno en el que nos movemos”* (DOC21).

Los responsables del programa en el centro eran conscientes de las limitaciones que había tenido el desarrollo del PAT durante este primer año de experimentación. Una de estas limitaciones hacía referencia a la percepción sobre el alcance del programa por parte de los participantes:

“El programa en sí yo creo que no se percibió como tal; creo que, de entrada, la gente no percibía que fuera a traer unas consecuencias metodológicas ni organizativas importantes, sino que había alguien específico para hacer los talleres; (...) creo que no hubo una incidencia muy clara del programa, o por lo menos no fue muy consciente. Fue como un aterrizaje en el PAT, se centraron los esfuerzos en poner en marcha los talleres, en ver las posibilidades de ir coordinando. (...) El tema de los libros de texto fue una batalla que tampoco el primer año nos planteamos; yo planteé la posibilidad de suprimir o utilizar otros textos diferentes, pero no había condiciones. Un poco la gente siguió funcionando a su ritmo” (ENT1).

Esta limitación era también extensible a la percepción del alumnado, que *“disfrutaron de lo que eran los talleres, pero no creo que percibieran grandes cambios en el aprendizaje”* (ENT1).

Desde la coordinación del PAT se valoraba positivamente el hecho de que la elaboración de un proyecto común para la Segunda Etapa no contara con detractores o resistencias insalvables, poniéndose así la primera piedra para un trabajo colaborativo. Pero algo que preocupaba al equipo directivo, para lograr el objetivo de trazar una línea pedagógica común a todo el centro, era la incidencia que el programa pudiera tener en el resto del equipo docente no implicado en el PAT. La realidad era que el profesorado que no participaba en el programa no tenía demasiada información de lo que sucedía en Segunda Etapa, a excepción de la realización de talleres y la necesidad de un número considerable de reuniones de coordinación:

“El PAT no repercutió en nada en el resto del centro. De hecho, nosotros no sabíamos ni lo que estaban haciendo realmente. Pero esto ocurre mucho por ser ciclos independientes, cada uno lleva un programa, unos objetivos diferentes, una idiosincrasia. (...) Yo, al no estar implicada directamente, ni tener coordinaciones con ellos, no lo capté bien ese año. En general, no supe la magnitud, ni cómo realmente se estaba organizando. Amadeo lo tenía bastante claro, tenía bastante idea de cual debía ser el primer paso y el segundo. Pero yo, en aquel momento, no sabía la dimensión que podían tomar todas aquellas salidas y actividades” (ENT3).

“Como era en Segunda Etapa, yo lo veía un poco desde fuera. Veía que tenían mucha más coordinación, necesitaban mucha más coordinación, con todo lo que supone eso de intercambio de experiencias y opiniones, cosa que de otra forma no la hay. Si yo no tengo que coordinarme con otro compañero o compañera, no le cuento los problemas que tengo, ni cómo hago las cosas, ni ellos a mí tampoco” (ENT9).

El profesorado que no formaba parte de la Segunda Etapa seguía las coordinaciones del ciclo al que pertenecía, se coordinaba con la profesora de pedagogía terapéutica, participaba en el equipo de centro o introducía, a título particular, alguna innovación en su práctica de aula. El trabajo por departamentos no funcionó, a excepción del departamento de expresión artística, que organizaba el día del Libro o la semana de Canarias. Pero *“lo del aula taller, en el fondo era un poco cerrado. No les veíamos el pelo, porque ellos de lunes a viernes estaban encerrados todo el día, estaban como aislados, hablaban menos con nosotros”* (ENT3). Esta percepción preocupaba a Claudio y Amadeo que, además de estar impulsando la experiencia del PAT, estaban juntos en el equipo directivo tratando de gestionar el centro de manera participativa; la cantidad de compromisos adquiridos por cada uno de ellos absorbía la mayor parte del tiempo y la energía que podían dedicar a la comunicación y la participación en el colegio: *“Nosotros nos dimos cuenta que nos estábamos aislando un poco, estábamos quedando como un grupo, que esta es una cosa que yo siempre he tenido bastante presente, y que había que dar cancha a más gente”* (ENT6).

Esta preocupación, unida al deseo de centrar sus esfuerzos en temas pedagógicos, les llevó a buscar una solución de recambio para el equipo directivo del centro, que permitiera, además, integrar a aquellas personas más críticas con su gestión:

“Fuimos detectando que nuestra principal oposición eran Amparo, Amaya y Chabela. Amparo era quien daba cuerpo a las argumentaciones en las discusiones durante el curso, tanto en los temas organizativos como pedagógicos. Y nos planteamos una estrategia de acercamiento a Amparo; no de enfrentamiento, sino de acercamiento, para que no se formara una facción aparte. Forzamos el tema de la dirección hacia ella el siguiente año, porque veíamos que era la persona que podía evitar que se decantara el colegio en dos grupos. Y le hicimos la propuesta de dirección” (ENT1).

Ante la inviabilidad de volver a plantear para el curso siguiente una nueva propuesta de dirección colegiada, Amadeo señala que *“Amparo era el contrapunto, el fiel de la balanza, porque se llevaba bien con todo el mundo, y podía echar hacia dentro a gente que, a lo mejor, con nosotros, se sentía un poco fuera, por nuestra forma de ser o de poner las cosas a caminar”* (ENT6). Sin embargo, Amparo se negó de entrada, y pidió que constara esta negativa en el acta del claustro correspondiente. Su rechazo a ocupar la dirección del centro estaba motivado por el esfuerzo que había realizado durante todo el curso para organizar y poder llevar a cabo, el curso siguiente, la propuesta de grupos flexibles en ciclo medio. Amparo era consciente de que asumir la dirección restaba diez horas semanales de dedicación a su especialidad, y esto suponía abandonar, en parte, un trabajo con el que estaba ilusionada, y que requería de su impulso para fructificar. No obstante, la negativa no le sirvió de mucho, porque ya estaba nombrada por la Administración; Amparo era consciente de que este nombramiento estaba inducido por Claudio y Amadeo, y coincidía en sus apreciaciones respecto a los motivos:

“Ellos llevaban un grupo de afines, y yo también tenía mi grupo, pero podía compaginarme con ellos hasta cierto punto. (...) Yo podía también atraer a una serie de personas que me podían seguir a mí más, porque era una mujer, porque a lo mejor tenía otra manera de entrar a la gente... Yo me llevaba casi con todo el mundo, no tenía en principio problemas con nadie. Ellos dos tenían más dificultades para entrar” (ENT3).

Al comenzar el curso 93-94, Amparo tuvo que buscar personas para completar su equipo directivo. No tenía problemas para nombrar a alguien que se encargara de la secretaría, porque se le ofrecieron tres o cuatro personas, entre las que se encontraba Juan Manuel, que acabó ocupando el puesto de secretario. Pero la jefatura de estudios resulta siempre un cargo más comprometido, y no encontraba a nadie dispuesto a participar. Finalmente, Gloria, que había llegado el curso anterior y

se había implicado bastante en el PAT como profesora de Segunda Etapa, se ofreció para el puesto. No obstante, no fue casual que estas tres personas conformaran el equipo directivo; ni tuvo que ver en ello, exclusivamente, la voluntad que cada una tenía de colaborar. Amadeo y Claudio, que habían empujado a Amparo hacia la dirección, también pensaron en las posibilidades:

“Embarcamos en el equipo directivo a Amparo, Gloria y Juan Manuel, en lo que pensamos fuera un equipo integrador y eficaz. El trabajo podía ser eficaz, y que permitiera un salto en lo pedagógico. Porque realmente, ya quedaban pocos temas de infraestructura pendientes (...). Ya era empezar otro curso con un equipo directivo nuevo, pero que tenía el anterior allí para asesorarles en lo que no encontraran, o no entendieran, o no tuvieran ni idea, porque ninguno había pasado por cargos” (ENT1).

“Pensamos en Gloria como persona de confianza del proceso innovador, y en Juan Manuel para la secretaría, porque ya se veía que era una persona que estaba por la labor, pero que le costaba mucho meterse en el ajo y pensamos: aunque sea secretaría, que eso no es tan grave. Juan Manuel lo aceptó muy bien” (ENT6).

Una vez conformado el equipo directivo, Claudio y Amadeo podían dedicarse con más intensidad a los aspectos pedagógicos del centro, porque como señala Claudio:

“Nos planteamos que tenía que ser el año del salto en lo pedagógico. Porque habíamos estado dos años de mucho tema organizativo, pero en lo pedagógico..., no se habían cerrado puertas, se habían creado ciertas condiciones, al haber comisiones, al entrar el programa de Aulas Taller, había trabajo colectivo ya en muchas cosas, o sea, que al menos se cubrió el objetivo de no crear ciertos vicios... Pero no había todavía nada que supusiera un salto diferente” (ENT1).

La primera decisión que adoptaron fue la de centrar los esfuerzos en los temas de mayor interés, para no dispersarse: *“una conclusión que sacamos clarísima es que no podíamos estar presentando mil proyectos, y estar a todas...”* (ENT1). El principal estandarte con que contaban era el PAT, y emprendieron el nuevo curso escolar con la firme resolución de dar un empuje importante al programa, animados por la experiencia positiva del año anterior. El curso que se iniciaba presentaba una ventaja: podían planificar el año escolar contando con el diseño del PAT, puesto que ya estaba aprobada su continuidad antes de que se elaborara la programación anual. Esto permitía, por un lado, confeccionar los horarios teniendo en cuenta el aula taller, tanto en lo que respecta al alumnado como a las coordinaciones entre el profesorado: *“en ese aspecto a lo mejor fui un poco autoritario, pero es que era prioritario: o se hacía el horario para que funcionara el programa, o se iba el programa a hacer gárgaras”* (ENT6); por otro lado, posibilitaba hacer una programación conjunta de contenidos en la Segunda Etapa, considerando la necesaria interdisciplinariedad, e integrando el taller como un recurso imprescindible.

En cuanto a los horarios del taller, se continuó con la coincidencia de dos de los tres grupos de Segunda Etapa los viernes por la mañana, para seguir con la labor iniciada en el taller de senderos; pero además se mejoró el horario de los grupos de alumnado, consiguiendo que todos asistieran dos horas seguidas al aula taller, lo que permitía un mejor desarrollo de la actividad. Pero, sobre todo, se hicieron grandes avances en lo referente a la coordinación del profesorado: toda la Segunda Etapa contaba con dos horas semanales de coordinación conjunta y, a su vez, el coordinador se reunía individualmente en horario lectivo con cuatro de los cinco docentes implicados en el PAT. Por primera vez, aparece en el horario del coordinador del programa un día fijo (los lunes), reservado para la coordinación provincial con el resto de los centros adscritos al proyecto. Este hecho tiene suma importancia, por el impulso que supuso la asistencia regular a estas reuniones para la

formación del coordinador, el intercambio de experiencias con otros colegios más veteranos, y el asesoramiento al centro.

En relación con la programación de contenidos, se planificó todo el primer trimestre en torno a un tema amplio, que diera cabida a todas las áreas, y que pudiera implicar a los tres cursos de la etapa: la Comunidad Autónoma de Canarias. El objetivo era hacer confluir los esfuerzos en el proceso de trabajo entre el profesorado y con el alumnado, y realizar una valoración al finalizar el trimestre. Con independencia de los resultados obtenidos con este Proyecto de Trabajo, se consiguió un avance cualitativo durante la experimentación. Amadeo, el coordinador del PAT en el centro, ya estaba dedicado exclusivamente al diseño y desarrollo del programa, y podía invertir sus energías en el diseño de materiales, la búsqueda de alternativas para los problemas que iban surgiendo, el asesoramiento a los compañeros en el trabajo de aula y, por último, en la docencia en los talleres. Durante este curso, además de los tres talleres diseñados para el año anterior, se añadió uno de electricidad. Desde el comienzo se hicieron cosas novedosas que dieron un impulso al PAT en el centro: se organizó el trabajo del alumnado en el taller y las áreas en grupos de cuatro alumnos y alumnas, que contaban con un monitor para coordinar el equipo. La formación de estos grupos se hizo partiendo de los resultados de un sociograma realizado en cada una de las clases. Aunque la elección del tema corrió a cargo del profesorado, se llevó a cabo un torbellino de ideas con el alumnado para detectar sus conocimientos e intereses respecto a esa temática. Partiendo de este torbellino, se programaron módulos de contenidos para cada una de las áreas y el taller. Se diversificaron los recursos, abandonando el libro de texto único, y se inició el trabajo de investigación por parte del alumnado, con lo que esto suponía en lo referente al papel del profesorado en el aula. La evaluación también sufrió modificaciones, creándose nuevos instrumentos de registro, y experimentando con la autoevaluación del alumnado; la comunicación de calificaciones varió, sustituyéndose el boletín tradicional por uno nuevo en el que se

incluían, además de las áreas tradicionales, el aula taller. El boletín presentaba un cuadro de doble entrada en el que, por un lado, figuraban los aspectos que se evaluaban en cada área (comprensión, razonamiento, cooperación, etc.) y, por otro, una escala de valoración cualitativa de cuatro puntos.

La formación y la coordinación provincial, unidas a la experimentación en el centro, tuvieron como resultado la elaboración de un primer borrador de los principios metodológicos de los Proyectos de Trabajo, y los pasos a realizar para llevarlos a cabo con el alumnado. La valoración del primer trimestre resultó muy positiva, sobre todo en cuanto a la coordinación del profesorado, que se consideraba muy sólida, y también en lo referente al cambio de metodología en las aulas. Paradójicamente, el taller fue el que menos se benefició de los cambios, porque el retraso en la asignación de presupuestos no hizo posible que se iniciaran a tiempo las actividades, con el consiguiente desajuste de los ritmos de trabajo.

Durante las entrevistas, al preguntar al profesorado por los cambios que supuso el PAT en estos primeros años de experimentación, las respuestas son similares:

‘Teníamos que tener reuniones puntuales para este proyecto, que antes no las hacías. Antes era como algo más disperso, quedaban más en el aire esas reuniones. Ahora sí, te obligaba a reunirte y había más coordinación entre el profesorado del ciclo, y estábamos todos para algo que queríamos trabajar en común, aunque fueran diferentes áreas. También, un cambio de actitudes, tanto por mi parte como por parte del alumnado. El alumnado estaba acostumbrado a recibir información que ahora tenían que buscarla, y tu lo que tenías que hacer, era sólo ayudar en ese sentido. (...) La preparación de las clases y de todo el trabajo era diferente: tenías que buscar esa información, estar muy preparada para todo el trabajo, con el miedo siempre a no tener preparadas cuestiones que te iban a plantear. De la otra manera te preparas aquella lección, aquel trabajo que tienes para la quincena, o vienen ya en unos libros y te limitas a esos libros, a esos apuntes que tienes de siempre, que es mucho más fácil. De este modo, tenías que abarcar algo más amplio, tener una cobertura de información. (...) Y cambia también la mentalidad: ser tu el que está nada más que organizando, y no intervenir tanto en la clase,

también es difícil. Es difícil ser sólo el ayudante y el coordinador de todo lo que ellos llevan, no ser tu el agente informador” (ENT8).

Estos cambios, que se estaban sucediendo paulatinamente entre el profesorado de la Segunda Etapa, constituían el día a día del PAT. Pero vamos a volver la mirada al conjunto del centro. Este año volvió a ver un cambio en la inspección, con lo que se aliviaron las tensiones producidas durante el curso anterior con la Administración. La LOGSE estaba comenzando su andadura experimental, y en los centros se comenzaba a considerar la necesidad de efectuar los cambios requeridos por la reforma. Los Castaños se planteó como tarea central la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y del Proyecto Educativo de Centro (PEC), aunque desde el inicio de la reforma eran partidarios de que ambos documentos se fundieran en uno solo. El orientador del centro se encargó de coordinar las reuniones, siguiendo los pasos de un curso que, paralelamente, estaba impartándose por profesorado del departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. El orientador seguía un proceso inductivo, *“pero faltaba dirección pedagógica, (...) no se tenía clara una meta final, no se sacó un documento final que expresara las conclusiones de ese año de reuniones” (ENT1).* La experiencia sirvió para ensayar algunas técnicas de reuniones, y reflexionar todo el centro sobre aspectos educativos generales. Pero el verdadero vuelco en el proyecto educativo del colegio se produjo gracias al encuentro, la comunicación y el apoyo mutuo entre la dirección del centro y el PAT, o más concretamente entre la directora, Amparo, y el coordinador del programa, Amadeo.

Durante este curso era necesario constituir la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) del centro, y se propuso que Amadeo formara parte de la misma como coordinador del PAT. Amparo y Amadeo entablaron una relación que no habían tenido posibilidad de establecer con anterioridad, y pasaban mucho rato hablando sobre cuestiones relativas al colegio. El equipo directivo, que había sido

pensado como un equipo integrador, no llegó a cuajar; en parte, porque Amparo se sentía desbordada por las cuestiones administrativas, y obsesionada con los temas organizativos, de tal forma que tomaba muchas decisiones por su cuenta; en parte, porque Gloria, al no sentirse integrada, tampoco tomaba iniciativas, ni se implicaba en la dinámica del equipo. Amparo se sentía más apoyada en sus decisiones por el coordinador del Aula Taller que por su propio equipo directivo, aunque esto no suponía la existencia de conflictos en su seno.

La relación entre Amadeo y Amparo permitió que ésta conociera mejor la filosofía del PAT, y las prácticas de aula que se estaban llevando a cabo bajo su influencia, al tiempo que comenzó a valorar la importancia de la participación y la colaboración. La innovación que se estaba desarrollando en Segunda Etapa tenía, además, mucho que ver con los mejores planteamientos pedagógicos de la reforma que se avecinaba, y situaba al centro en una posición de ventaja frente a los cambios. Tal y como señala Amadeo:

“Amparo, al estar en la dirección, cogió más contacto con el programa y, al tener contacto con todos por su especialidad (pedagogía terapéutica), sirvió como correa de transmisión para el tema de los Proyectos de Trabajo en el centro al resto de Primaria. Se dio, de alguna manera, más comunicación. Este trabajo de propaganda de lo que se hacía en Segunda Etapa fue creando el gusanillo, la curiosidad por experimentar” (ENT6).

Amadeo, al tener su horario dedicado exclusivamente a la coordinación del Aula Taller, tenía más tiempo para dar información, explicar al resto del profesorado lo que se estaba haciendo, y animarlo a participar en el taller llevando a cabo pequeñas experiencias motivadoras. Por otra parte, aumentaron el número de talleres y actividades que se realizaban desde el PAT en el propio centro:

“Las aulas taller empezaron a ser un poco más abiertas. Empezaron a hacer actividades aparte de los senderos, en lo que era el espacio del taller: fotografía, electricidad... Todo el mundo empezó a ver que allí, en el colegio, se hacían unas cosas increíbles. Sebastián bajaba un rato al taller, o Juan Manuel. La gente se fue interesando por lo que hacía Amadeo porque, al ser actividades dentro del mismo colegio, se veía lo que hacía. Y empezó a entrar curiosidad. Eso animó mucho” (ENT3).

Juan Manuel, que era secretario ese año en el centro, y tutor de Primaria, al contar cómo fue su acercamiento al programa señala:

“Intenté hacer algo de lo que veía hacer a los compañeros en el aula taller, porque hablando con Amadeo me animó a participar. Fui al taller con el alumnado, y trabajé sólo a nivel manipulativo, algo sobre las comunidades autónomas. Me sirvió para descubrir lo que era el aula taller, porque me di cuenta que los críos no estaban sólo cortando con una sierra de marquetería; estaban aprendiendo a medir, a realizar un proyecto... Me sirvió para ver que hay una forma distinta de aprender que no sólo con la pizarra” (ENT9).

El centro se fue impregnado poco a poco del aire innovador: *“Había ilusión, por parte de mucha gente, de participar. A mí se me consultó y, en principio, todo lo que sea novedad, me parece bien. Creo que surgió porque era factible: se veía que en Segunda Etapa funcionaba, y que podía funcionar en Primaria” (ENT7).* El profesorado, ante la incertidumbre o el miedo al cambio, siente mayor impulso hacia la experimentación si tiene la posibilidad de llevar a cabo pequeñas prácticas innovadoras que le permitan ponerse en situación o, incluso, de observar de cerca cómo se desarrolla, y los resultados que produce (Hargreaves, 2003). Esta oportunidad fue la que se brindó al profesorado de Primaria con la experimentación del PAT en Segunda Etapa:

“Se veía un ambiente en Segunda Etapa que la gente lo percibía en el centro, se veía que las cosas estaban funcionando bien. Sin embargo, en los otros ciclos, la gente andaba haciendo cosas sin mucha

sustancia. La coordinación en los ciclos no produce un trabajo colaborativo si no hay un sustrato, algo que mueva eso, que deje claro hacia dónde caminar, para qué. En Segunda Etapa el programa estaba dando resultados, y la gente lo percibía” (ENT6).

Poco a poco, *“todo el centro se fue contagiando con esa experiencia. Discutimos sobre lo que se estaba haciendo, y sobre cómo podrían implicarse ellos al año siguiente. (...) Fue el propio profesorado el que pidió incorporarse al programa” (ENT3).* También el alumnado pedía al profesorado la participación en las actividades del PAT: *“Una de las ilusiones de llegar a sexto era poder ir al taller. Creo que eso facilitó mucho la incorporación” (ENT1).* Por otra parte, el programa suponía, como ya hemos señalado, un avance en lo relativo a la aplicación de la LOGSE, y la elaboración de un proyecto educativo identitario del centro. Respecto a la relación entre el PAT y la reforma que se avecinaba, Amparo, la directora en ese momento, comentaba:

“El sentido auténtico de las Aulas Taller era hacer un cambio metodológico importante en los centros, un cambio organizativo, donde no predominara tanto lo cognitivo; se empezaba a hablar de una serie de palabras que teníamos ya en la LOGSE y nadie sabía lo que significaban: constructivismo, metodología de proyectos, mapas conceptuales; estaban todas en las cajas rojas, pero nadie las había visto ni por el forro, porque nadie se había sentado en su día a leerlas. Y nosotros, poco a poco, íbamos introduciendo todo aquello dentro de nuestra teoría y nuestra práctica diaria y cotidiana” (ENT3).

El asesoramiento y la formación que estaba recibiendo el coordinador del programa, y que traspasaba al centro durante las sesiones de coordinación por medio de lecturas, debates, prácticas de aula y reflexión conjunta sobre esas prácticas, facilitaba que el profesorado tomara iniciativas en sentido innovador, experimentando con algunos presupuestos que formaban parte de la nueva ley educativa, tales como la evaluación formativa o el aprendizaje significativo.

Respecto al Proyecto Educativo del Centro, ya hemos señalado que las reuniones con el orientador fueron poco fructíferas para la elaboración de unas líneas claras que guiaran el trabajo en el colegio. Amadeo no participó en esas reuniones, porque coincidía con el día semanal en el que tenía coordinación provincial con los otros centros del programa. Sin embargo, Amadeo tenía claro por dónde debía ir el asunto:

“Estábamos ante la realidad de que teníamos que hacer un proyecto de centro. Sebastián estaba empeñado en que cogiéramos el de alguna editorial. A mí me parecía eso una aberración, y pensé: nosotros tenemos aquí un programa que nos da la posibilidad de organizar el centro y de organizar la tarea educativa, que es el programa de Aulas Taller, y está dando resultado. Si eso se pasa a todo el centro, y se experimenta en ese sentido, vamos ya construyendo lo que es el proyecto de centro, y no nos estamos inventando objetivos y contenidos. La filosofía del programa eran los objetivos del centro, con unas implicaciones didácticas que desarrollar basándonos en esos objetivos: hacer investigación, experimentación de nuevas metodologías, etc.” (ENT6).

La situación era favorable, en todos los sentidos, para pensar en extender el PAT a todos los niveles del centro. Pero la complejidad de la tarea requería, desde el punto de vista de las personas que impulsaban el proceso, una estructura organizativa diferente: *“Esto es una máquina compleja; para que funcione en todo el centro tiene que haber una estructura distinta. (...) Había que romper la estructura del equipo directivo y hacer una estructura flexible” (ENT6).* Esta nueva estructura debía permitir las coordinaciones entre el profesorado, tener en cuenta los horarios de taller para el alumnado y ofrecer tiempo disponible a los docentes para llevar a cabo la experimentación. A su vez, la nueva estructura debía favorecer la participación y corresponsabilidad de todos en las dimensiones organizativas y pedagógicas del colegio:

“Amadeo no podía llevar solo las Aulas Taller a todo el centro. ¿Tenía que reunirse con todos los profesores del colegio? era imposible. Entonces buscamos una manera de hacerlo más grupal: se hacía

por ciclos; los ciclos se coordinaban en las reuniones de la comisión pedagógica, que era cuando más gente nos coordinábamos a la vez. Y después, cada uno coordinaba su ciclo, como una reacción en cadena. (...) Esto ya conllevaba una implicación de todos en todo; si una persona quería participar en un programa, pues también podía participar en otra cosa, como era la organización. Porque le íbamos a dar tiempo y horario, que en general es lo que no tienen en otros centros. Es verdad que hay otros centros que tienen horario y no saben en qué emplearlo, pero nosotros siempre priorizamos las coordinaciones. Vimos que las coordinaciones eran lo que tiraba para adelante el centro” (ENT3).

La idea, planteada varios cursos atrás, de organizar el centro con una estructura colegiada, volvió a relucir en el panorama con nuevos bríos. Esta idea estaba reforzada ahora por la nueva situación generada en el colegio. Por un lado, la demanda por parte del profesorado de incorporarse al programa; los recursos humanos aportados por el PAT al centro facilitaban una organización que permitiera las coordinaciones, y tiempo disponible para el profesorado en horario lectivo; por otro, el cambio organizativo contaba con nuevos defensores en el centro: Amparo, la actual directora, y una de las personas que más se había opuesto al modelo colegiado, veía ahora las ventajas de la participación y la colaboración. Por otra parte, el equipo directivo formado por Amparo, Gloria y Juan Manuel no había funcionado como tal, y la parte pedagógica había quedado un poco en el aire, pero había servido a las intenciones para las que fue pensado:

“Yo creo que fue un tránsito. Gloria, como jefa de estudios con Amparo no terminó de hacer equipo, no hubo comunicación. Pero, sin embargo, yo creo que fue un punto importantísimo para volver otra vez el centro a funcionar conjuntamente. Parecía que cuando estábamos Claudio y yo, había peligros inminentes de formación de distintos grupos en el colegio, y eso, Claudio y yo lo veíamos venir. Con Amparo, ese asunto se perdió; bueno, con Amparo y con el esfuerzo nuestro también de no pelear. (...) Claudio y yo nunca hemos perdido lo que es la función organizativa del centro, pero lo importante parecía que era otra cosa diferente a la función administrativo-burocrática; lo importante era generar otro proceso” (ENT6).

El centro, en su conjunto, se encontraba en una posición favorable para aceptar los cambios. Benito, uno de los principales defensores del modelo colegiado, que el curso anterior había estado como asesor en el CEP, había vuelto a Los Castaños, y también estaba dispuesto a plantear la necesidad de compartir las responsabilidades en la organización. Por otra parte, Amparo no quería continuar como directora con el modelo tradicional de cargos unipersonales. A final de curso, ante la necesidad de nombrar nuevo equipo directivo, volvió a salir a la palestra la posibilidad de reestructurar la organización del colegio. Pero en esta ocasión ya había un trabajo previo realizado por Amparo y Amadeo:

“La estructura colegiada (...) la pusimos como condición para que el programa se pudiera seguir desarrollando en la línea que nosotros pretendíamos o creíamos (...). Entonces fue cuando hicimos la propuesta, que ya no fue una organización colegiada porque sí (que fue lo que hicimos el primer año), sino una estructura organizativa para poder nosotros desarrollarla. (...) Lo que sí está claro es que el aula taller propiciaba la coordinación del profesorado; el funcionamiento coordinado del profesorado es la base del trabajo colaborativo. Yo creo que ahí es donde el programa nos hizo evolucionar en ese sentido, por lo menos a mí, y yo creo que al profesorado en conjunto. El profesorado se daba cuenta que trabajar conjuntamente era fantástico. Entonces ya no le importaba asumir que la estructura de organización fuera colegiada, porque ya estaban trabajando desde el programa con esa estrategia, aunque sólo fuera una parte del centro” (ENT6).

La propuesta presentaba una parte pedagógica, cuya base era extender la filosofía del PAT a todos los niveles educativos y aprobar los objetivos del programa como los propios del PEC; pero también incluía una reestructuración de la organización. Fundamentalmente, ésta consistía en tener una persona que ejerciera como coordinador general, una jefatura de estudios compartida entre los coordinadores de ciclo, y una secretaría repartida entre dos personas con diferentes funciones: una económica y otra administrativa. Estos cambios, además de repartir

los principales cargos entre un número mayor de docentes, aportaban tiempo y recursos económicos al centro que podían redundar en su beneficio (por ejemplo, el suplemento económico de la jefatura de estudios pasaba a disposición de todo el centro). El resto del profesorado se implicaba en la organización haciéndose cargo de diferentes responsabilidades, algunas de ellas ya contempladas en cursos anteriores: las relaciones con las familias, el comedor o la formación. La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), formada por el coordinador general, el coordinador de aulas taller y los coordinadores de los ciclos, se convertía en el motor del cambio.

Durante la sesión de claustro en la que se presentó la propuesta para su votación *“hubo de todo: gente que se quedó callada, gente que puso algún inconveniente, y gente que estaba muy decidida; pero sí había un cierto interés en general”* (ENT3). La extensión del PAT y la organización colegiada quedó aprobada por unanimidad. Un profesor del colegio, nos cuenta qué supuso, en su opinión, esta decisión:

“No sé, fue un paso, fue como poner el primer bloque. Y a partir del primer bloque (...) nos dimos cuenta que aquello permitía una organización mucho más abierta, de participación. La primera piedra que empezaron a poner ellos, y eso nos abrió los ojos a los demás: si ellos están experimentando ¿por que nosotros no? (...). Fue como abrir la ventana, nos dio a entender que se podía hacer, que el grupo humano iba a estar mucho más abierto, en participación y en todo” (ENT9).

III.2.3. La revolución y su evolución (1994-1996)

En el acta de la primera sesión ordinaria de claustro del curso 1994-95 se recoge la siguiente anotación: *“Amadeo presentó al claustro a Conchi Riera, que va a realizar un trabajo de investigación relacionado con su tesis doctoral, al tiempo que asesora y colabora en el trabajo que se desarrolla en el centro”* (DOC4). Por tanto, el período que vamos a relatar en este apartado coincide con el momento de mi incorporación a

Los Castaños para llevar a cabo el trabajo de campo; lo acontecido en estos dos años constituye el grueso de la información en la que se basa este trabajo. Por esta razón, al igual que ya sucediera al narrar la historia del programa, sólo vamos a describir aquí, cronológicamente, los hechos más sobresalientes de esta etapa.

Si hubiera que resumir estos dos años de vida cotidiana en el colegio habría que destacar dos acontecimientos, ya anunciados en la etapa anterior, y que confluyeron en la construcción de un proyecto educativo propio para Los Castaños, el Proyecto Curricular Integrado. La incorporación de todos los niveles educativos del centro al PAT, y el cambio organizativo hacia una estructura colegiada fueron los dos hitos que marcaron el sino de los acontecimientos y generaron un modelo de escuela basada en la innovación y la experimentación: *“lo que está claro es que siempre fue un proceso de experimentación y eso parece que la gente sí lo entendió en Los Castaños. Había que experimentar y ser valientes. Y yo creo que allí la gente fue valiente. Todos”* (ENT6).

La relación e interacción entre la organización colegiada y la extensión del PAT a todo el centro ya ha sido mencionada en el período anterior, al contar cómo fue la gestación de la propuesta. Durante estos dos años, todo el centro trabajó con ahínco para desarrollar el proyecto apenas esbozado y profundizar en esa relación. Vamos a ir contando, sucintamente, el transcurso de los acontecimientos, y algunos hechos de especial relevancia para esta historia.

Al finalizar el curso anterior, Amparo accedió a seguir con la dirección dentro de la nueva estructura en la que ella figuraba como coordinadora general. El claustro estaba conformado por quince docentes; todos y cada uno de ellos tenía una responsabilidad que atender en el centro, para lo que se les daba tiempo en horario lectivo, en función de la complejidad de la tarea asignada. La jefatura de estudios desapareció como tal, y sus funciones fueron asumidas por los tres coordinadores de ciclo: Benito, para los dos cursos de educación Infantil y primer ciclo de Primaria; Claudio en ciclo medio, y Gloria en Segunda Etapa. Estas tres personas, junto con Amparo y Amadeo (que continuaba como coordinador del PAT

en el centro), se reunían dos horas semanales (una de ellas en horario lectivo) en la CCP, donde se discutían la mayoría de las cuestiones organizativas y pedagógicas, para luego derivar el debate y la aprobación a los ciclos o al claustro. Asimismo, en la comisión se ponían en común los problemas y se comunicaban los acuerdos alcanzados en los ciclos.

En las horas complementarias del profesorado figuraba un día para coordinación del ciclo, otro para coordinación del aula taller en el ciclo, y un tercer día destinado a un proyecto de formación e innovación (que se presentó por primera vez al inicio de este curso); el día que la CCP se reunía en horario de exclusiva quedaba para visita de padres y madres o para el trabajo personal del profesorado.

Durante el primer trimestre del curso 94-95, el centro era un hervidero de reuniones, actividades, conversaciones y, en general, entusiasmo. Los primeros días de septiembre, el profesorado del colegio decidió sumarse a una convocatoria de proyectos de formación e innovación en centros. Este proyecto era una oportunidad para extender a todo el profesorado la formación que Amadeo estaba recibiendo en el PAT, y permitía ir elaborando poco a poco el proyecto de centro a partir de la reflexión conjunta sobre las experiencias educativas que se fueran fraguando en él, al tiempo que suponía el reconocimiento administrativo de la labor realizada. El “Proyecto Educativo Curricular Integrado” (coordinado por Gloria) no perseguía una formación basada en contenidos aislados que pudieran ser de interés para el profesorado; su planteamiento era el que figura en la solicitud del proyecto:

“La realización conjunta y coordinada de todas las acciones educativas comprendidas en el proyecto de centro. Dicho proyecto pretende dar respuesta a situaciones tipo que se dan en la zona en un marco de trabajo de participación de todo el profesorado y del resto de la comunidad educativa. Va a estar centrado en la experimentación de nuevas metodologías, la selección curricular, la mejora de las

formas de trabajo del profesorado y el rendimiento del alumnado, para caminar hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y la inserción del centro en la vida del barrio” (DOC22).

Amadeo, como coordinador del Aula Taller, tenía un día reservado para asistir a la coordinación provincial, se reunía en horario lectivo con cada uno de los coordinadores de ciclo y con el profesorado de Segunda Etapa y, además, participaba en todas las reuniones de la CCP. La docencia en el taller también fue asumida por él para la Segunda Etapa (en la que quedaba integrado como docente), mientras que en Primaria se ocupaba del taller el tutor o tutora de cada grupo, con el apoyo de un especialista de Primaria.

Para el primer trimestre, se decidió trabajar un tema común para todo el centro, considerando que así sería más fácil el arranque de todo el colegio en el trabajo directo con el alumnado y en los talleres. El tema elegido fue la alimentación, porque se pensó que ofrecía posibilidades en su desarrollo para todos los niveles. La planificación se realizaba en cada ciclo, incluyendo las tareas del profesorado, los contenidos, las actividades y el papel del alumnado, los criterios de evaluación, etc. Este año, por primera vez, se empezaba a hablar y poner en práctica la idea de talleres polivalentes; es decir, no se elegía un taller fijo, sino que se utilizaba el aula taller como un recurso en la programación, seleccionando las actividades a realizar en función de las posibilidades (electricidad, carpintería, cocina, senderos, fotografía, etc.).

La coordinación provincial del PAT, y el profesorado del centro que ya había experimentado el cambio metodológico, consideraban que extender el programa a Primaria sería más sencillo que ponerlo en funcionamiento en Segunda Etapa. La razón de esta creencia estaba basada en la idea de que la presencia de diferentes asignaturas, con profesorado asignado a cada área, complicaba uno de los mayores retos planteados por el PAT: la interdisciplinariedad. En Primaria, el hecho de que el tutor del curso tuviera asignada la mayor parte de la docencia de su grupo parecía, a

priori, facilitar las cosas. Sin embargo, la experimentación en Primaria demostró que no era tan fácil trasladar los principios derivados de la idea de globalización que defendía el programa. Por un lado, el profesorado de Primaria mantenía una estructura horaria ligada a las asignaturas, aunque fueran impartidas por la misma persona. Los contenidos estaban también distribuidos por áreas, siguiendo la selección curricular realizada por las editoriales de libros de texto. Por otro, los docentes de Segunda Etapa están acostumbrados a coordinarse entre sí, aunque sólo sea por las reuniones de evaluación, mientras que en Primaria, el profesorado permanece más aislado en su aula:

“En Segunda Etapa hay más profesores en el aula. En esta etapa siempre es más fácil, porque existe la especialización del profesorado, nadie es el tutor que está las cinco horas con el grupo. Siempre han tenido otra dinámica, se han tenido que llevar bien, porque dejan la clase y viene otro, etc. En cambio, en Primaria, el maestro es el que está cinco horas con su grupo, inalterable (...). En Segunda Etapa siempre buscan iniciativas, porque son un grupo que se tiene que coordinar para las evaluaciones, ¿qué otro curso se coordina para las evaluaciones? El profesor hace su evaluación y ni le comenta al de al lado, porque no conoce a los niños. Pero en cambio, en la Segunda Etapa, un profesor comenta con otro cómo trabaja el alumnado; esa dinámica hace que sea mucho más fácil coordinarse. Es más fácil iniciar un programa en Segunda Etapa” (ENT3).

Otra cuestión importante en el traspaso de la experiencia a Primaria era la referente a las capacidades del alumnado, y su autonomía para trabajar siguiendo las pautas de los Proyectos de Trabajo y la dinámica de investigación. Por tanto, la adaptación del PAT a las características y necesidades de la educación Primaria fue un proceso lento, complejo y plagado de nuevas iniciativas, no todas exitosas pero sí válidas para la búsqueda de respuestas y soluciones a la práctica diaria.

Al finalizar el primer trimestre, todo el profesorado del centro había experimentado, de una u otra forma, la nueva metodología y la asistencia al taller. No obstante, el nivel de compromiso no era igual para todos los docentes:

“En principio, entre los compañeros, ninguno pusimos pega. El problema está en que unos somos más receptivos al cambio, otros menos. Hubo distinta implicación, por ejemplo, hubo compañeros que al principio decían: un cambio de metodología, el aula taller, para qué me voy a complicar la vida. Son compañeros, sus posturas son tan respetables como las otras. Pero no fue muy traumático, al principio con cierto miedo a lo nuevo, pero menos de lo que yo esperaba. Yo pensaba que igual iba a costar más. No costó tanto” (ENT9).

Desde la CCP de Los Castaños, se valoraba como positivo el hecho de que después de un trimestre, nadie se hubiera echado atrás o hubiera presentado una oposición frontal a los cambios que se estaban introduciendo en el centro. Se era consciente de las limitaciones y dificultades que implicaba asumir la innovación y, ante las resistencias, se mantenía una actitud de respeto, al tiempo que se intentaba animar al profesorado menos convencido o que más reticencias mostraba a la participación y la innovación. Como señalaba Sebastián, el profesor más veterano del colegio, durante la entrevista:

“Ha habido gente que se ha motivado o ‘automotivado’ más que los demás; es lógico, por tener más iniciativa, por su forma de ser. Probablemente, unos y otros nos hemos ido arrastrando hacia una idea común; es trabajo en grupo, coordinación y participación de todo el mundo, sin que nadie se sienta obligado. Y este aspecto me parece fundamental. A unos les puede haber gustado más y a otros menos; a todos nos cuesta salir de la propia clase. Pero al ser un profesorado joven, yo pienso que no se ha chocado mucho, se ha aceptado porque era una manera lógica de funcionar” (ENT7).

Revisando las anotaciones del diario de campo, y de las diferentes reuniones de coordinación, podemos enumerar algunos de los cambios que se iniciaron en el centro y en la mayoría de las aulas en este trimestre: trabajo del alumnado en grupos pequeños, actividad manual en el aula taller conectada con el tema que se estaba trabajando en las clases, superación del libro de texto como único recurso

seleccionador del currículo, cambios en la evaluación y en los boletines informativos para padres y madres. Pero quizás una de las cosas que resultaba más motivadora para el profesorado, ante el miedo y la incertidumbre que provocan las innovaciones, era el intercambio de experiencias entre el profesorado:

“El intercambio de ideas y de experiencias didácticas de aula, por ejemplo: yo hice esto, no funcionó adecuadamente. Entonces, buscábamos entre nosotros las posibles razones de por qué no funcionó. Primero el implicado: tú lo hiciste, ¿por qué crees que no te funcionó, si lo tenías bien pensado? Y, después, ya los demás sugeríamos cuestiones” (ENT10).

“Esto supone un cambio de mentalidad en general, de no continuar aislado en clase trabajando, de participar con las ideas de los demás, con el empuje de los demás. Que nos hayamos coordinado, conocido, colaborado y participado todos constantemente. Que tenía tiempo para poder ir yo con mi compañero al aula, porque estamos haciendo el mismo proyecto, (...) que veas que uno le cuenta al otro lo que está haciendo y que el otro lo hace, y se pasan los materiales. Hacías una actividad y le sacaban partido cinco, por el contacto y la coordinación entre todos” (ENT3).

Después de valorar el primer trimestre, se decidió que cada ciclo trabajara de manera independiente, con Proyectos de Trabajo propios, identificando y dando respuesta a las necesidades y problemas de la práctica concreta en cada grupo. Se elaboró un nuevo guión de las fases para la realización de los Proyectos de Trabajo, fundiendo el documento elaborado en las sesiones de coordinación provincial con la experiencia obtenida por el desarrollo del PAT en el centro. Este modelo sería la guía para el trabajo en los ciclos, apoyado por el asesoramiento de la CCP, y la ayuda de Amadeo como coordinador del Aula Taller en el colegio. El proyecto de formación en el centro, aprobado a principios de este curso, también contribuyó en gran medida al despegue de la innovación, porque permitía vincular la reflexión teórica en grupo a la práctica que se experimentaba. Los temas trabajados durante este primer año coinciden en gran medida con los avances que se iban dando en los

ciclos: el trabajo colaborativo del profesorado, el trabajo del alumnado en grupos pequeños, los modelos de evaluación, sus criterios e instrumentos y, por último, los procesos de enseñanza y la construcción del conocimiento. La valoración que se hacía de esta formación quedaba reflejada en la memoria del PAT ese año:

“Nos permite profundizar y aprender sobre aspectos relacionados directamente con lo que es nuestro quehacer diario, nos conduce al consenso sobre aspectos comunes para el centro y, por su dirección, nos acerca a la metodología de proyectos, que pretendemos que sea la línea inspiradora de nuestra labor docente” (DOC23).

No obstante, la formación que quizás más impacto produjo en el PAT y en Los Castaños durante este curso fue una nueva modalidad que se proporcionó a todo el profesorado y a los coordinadores con ponentes externos. Ya hemos hablado de esta formación al contar la historia del programa, explicando que, aunque se impartía por expertos en los temas seleccionados por su interés, el contenido y el formato se ajustaba a las necesidades expresadas previamente por los centros. Esta formación abrió las puertas del programa a nuevas perspectivas en línea con sus propuestas. Es necesario destacar el papel desempeñado por el Dr. Fernando Hernández respecto a los Proyectos de Trabajo; su experiencia en este terreno posibilitó, en el programa en general, y en Los Castaños en particular, que el profesorado perdiera el miedo a la experimentación y probara nuevas fórmulas alejadas de algoritmos prefabricados.

El intercambio de información y experiencias entre el profesorado se vio favorecido también por otra modalidad de formación propiciada desde el programa: las Jornadas de Reflexión en centros. Durante un día completo, contando con sustitutos en el colegio, todo el profesorado se reunía para trabajar aspectos del programa que costaba poner en marcha, pero sobre todo, para compartir la práctica diaria, y poner sobre la mesa las dudas e incertidumbres, buscando conjuntamente

alternativas y soluciones. Fruto de estas Jornadas fueron una serie de acuerdos aprobados en claustro, que constituían el esqueleto del proyecto de centro, y que giraban en torno a la estrategia organizativa y pedagógica del centro, y en el que quedaban recogidas las implicaciones para el profesorado y el alumnado del centro.

A pesar de los avances que iba experimentando la extensión del programa a todos los niveles educativos del colegio, es necesario advertir que el desarrollo se iba produciendo de manera diferencial por ciclos. En Segunda Etapa, el PAT ya tenía un camino recorrido durante los dos cursos anteriores; el alumnado estaba acostumbrado a trabajar en la dinámica de investigación propiciada por los Proyectos; el profesorado se encontraba más afianzado en la innovación, y se planteaba nuevos retos para los Proyectos de Trabajo, buscando una mayor globalización en el aprendizaje, rompiendo el corsé restrictivo de las áreas y, sobre todo, la selección curricular impuesta de manera implícita por las editoriales. Durante los dos últimos trimestres del curso, en Segunda Etapa se llevaron a cabo diversos proyectos mensuales que suponían nuevos descubrimientos respecto a la forma de considerar los intereses del alumnado, la selección de los talleres, la estrategia metodológica o los criterios e instrumentos de evaluación.

Sin embargo, en el ciclo inicial, a pesar de la implicación de los docentes, costaba adaptarse a los Proyectos de Trabajo y, finalmente, se adoptó un diseño quincenal que correspondía más a la idea de centros de interés que a la metodología defendida desde el programa. En ciclo medio, en el que se encontraba el profesorado menos motivado hacia el cambio, fue donde el avance fue más lento en la innovación. En este ciclo se daba la circunstancia de que su coordinador no era tutor de ninguno de los cursos, sino el especialista de inglés, que impartía docencia en la mayoría de los niveles del colegio; este hecho, unido a la falta de convencimiento por parte del profesorado, dificultaba la coordinación en el ciclo; si bien se introdujeron algunas novedades, como el trabajo del alumnado en grupos pequeños, y la asistencia al taller, se utilizaron los temas elegidos como referentes

para incluir o relacionar contenidos dispersos, sin grandes cambios en la estrategia metodológica del profesorado. Tal y como se señala en la memoria del programa en Los Castaños para este curso, *“a nivel general, podemos decir que la intención de poner en funcionamiento una estructura compleja, con planteamientos nuevos, ofrece resultados que provienen del grado de comprensión y compromiso que el profesorado va adquiriendo con la propuesta de cambio”* (DOC23).

Lo que sí obtuvo el compromiso de casi la totalidad del equipo docente fue la organización colegiada. La relación que se había iniciado entre Amadeo y Amparo, entre la coordinación de Aulas Taller y la dirección del centro, se consolidó en este curso: *“Para mí, casi fue una dirección con Aulas Taller, realmente yo no hacía nada sin Amadeo, y él no hacía nada sin mí. Cada vez que había que hacer un papel nos consultábamos, y entre los dos veíamos lo que hacía falta”* (ENT3).

La propuesta que se había hecho al claustro al finalizar el curso anterior estaba abierta y, en ciertos aspectos, indefinida. Había que ir dando cuerpo a la nueva estructura:

“Cuando se diseñó el organigrama, lo que son las funciones de la estructura colegiada no estaban definidas, se fueron definiendo después. (...). Era una estructura flexible para que no nos constriñera, pero lo que era la fundamentación teórica de la estructura, por qué una estructura colegiada dentro del programa, eso fue defendiéndose después, a lo largo del camino. A lo mejor no estábamos maduros tampoco para eso, pero es que no se puede esperar a que se pudra la fruta para dar el salto; sin embargo, yo creo que la experiencia fue fantástica el primer año” (ENT6).

Las dos ideas que primaban para llevar a cabo el cambio organizativo eran, por un lado, concentrar los esfuerzos en el desarrollo pedagógico colectivo del centro, y por otro, generar una estructura y un modo de funcionamiento que favoreciera la participación y la corresponsabilidad de todo el profesorado. Respecto a lo primero, el nuevo organigrama favorecía una mejor coordinación interciclos y

dentro de cada ciclo, con el reparto de la jefatura de estudio entre las tres personas designadas para esta tarea, insertas en la CCP. Tal como consta en el acta de una sesión de claustro de este curso:

“La jefatura de estudios, al margen de la persona que ocupe dicho cargo, ha demostrado no ser la figura adecuada para la dinamización pedagógica en los centros, debido fundamentalmente a su carácter jerárquico. En cambio, la experiencia organizativa de este curso en el colegio demuestra que con órganos colegiados como la comisión de coordinación pedagógica (CCP), y una estructura general más participativa, se pueden producir avances pedagógicos mucho más significativos” (DOC4).

En relación con el segundo aspecto, en los primeros días de septiembre se fueron definiendo diferentes responsabilidades, de manera que cada uno de los docentes del claustro contara con alguna tarea organizativa que llevar a cabo durante el curso: el comedor, las relaciones con padres y madres, el consejo de alumnado, la formación, etc. Esta nueva posibilidad, ofrecida a todo el profesorado, junto con la experiencia de trabajo conjunto en el PAT, favoreció la implicación de todos en la dinámica organizativa del centro:

“Es positivo, porque compartir cargos y compartir responsabilidades te hace implicarte más en lo que es el trabajo de organización del centro, y te hace vivirlo de otra manera, aunque tal vez no participemos todos al mismo nivel, pero sí tienes siempre que meterte en algo, porque no te vas a quedar fuera con lo de las responsabilidades. (...) Al estar trabajando ya con el Aula Taller a nivel cooperativo, éramos más un conjunto que personas individualizadas. Yo creo que eso también ha influido. Porque si hubiésemos seguido cada uno con su clase, creo que tampoco se hubiera hecho igual. O sea, el trabajo de reunirte, y la cooperación que lleva el proyecto ha ayudado un poco a la organización que tenemos en el colegio” (ENT8).

Esta valoración positiva de los cambios organizativos se pone de manifiesto en las declaraciones individuales o colectivas de todas y cada una de las personas que

formaron parte del centro durante este curso, desde la directora o coordinadora general hasta los docentes que estuvieron en el colegio como sustitutos. Para Amparo, que tenía reciente la experiencia como directora en una organización con órganos unipersonales, la comparación era inevitable, y la balanza se inclinaba hacia la nueva estructura:

“Siempre tiene que haber la figura del coordinador general, que es el representante de la Administración de cara a las familias. Ellas no van a entender que tú eres coordinador general, sino que vienen buscando al director y tienen que encontrarlo, tiene que existir (...). Pero en la dinámica del centro, tú no eres el director. Toda la culpa de lo que pasa en un centro es del director. Sin embargo, yo sabía que si se caía un niño, yo no me sentía culpable de nada. Me sentía muy apoyada, porque las decisiones no las tomaba yo sola. Yo llegué a hacer cosas fuera de la norma, pero nunca tuve miedo de hacerlas. (...) Porque el curso anterior, todo lo que pasaba, parecía que hasta a mi propio cuerpo era al único que le iba afectar, y nada más. Y en este caso, el problema era de todos”
(ENT3).

Siguiendo esta argumentación, el aspecto fundamental en esta estructura era la coordinación, las discusiones llevadas a cabo en pequeño grupo y puestas en común en la coordinación pedagógica, que era la encargada de dar forma a las propuestas y conclusiones, que luego se presentaban al claustro para su aprobación por el conjunto del profesorado:

“La dinámica la tienen que llevar los coordinadores de los ciclos, porque en los pequeños grupos se trabaja mejor que en un grupo grande. En gran grupo hay mucha gente que no participa. En pequeño grupo, si son tres, los tres hablan. Es preferible, tal y como hacíamos, hablar los temas en pequeño grupo, y después pasarlos al grupo grande, cuando ya todos habíamos hablado. Esta manera de funcionar se fue gestando con el tiempo, y fue para mí muy importante en la dinámica de las reuniones. (...) Como había muchas ideas o participaciones de cada uno de los expositores, al

final se debatían muchos temas, y era necesario concluir, que es lo que más difícil resulta. No las propuestas, sino las conclusiones” (ENT3).

El reparto de responsabilidades también contribuía a la participación de todo el profesorado, además de liberar de trabajo a la CCP, que podía centrarse más en la dinamización y coordinación general del centro. A pesar del diferente grado de compromiso personal, y de que no todas las funciones designadas tenían el mismo nivel de complejidad, el hecho de que en ellas se contemplara la mayoría de los aspectos a tener en cuenta en la vida de un colegio posibilitaba el que se hicieran muchas cosas que, de otra manera, no se hubieran podido ni plantear. Aunque la valoración general respecto al funcionamiento de las responsabilidades era positiva, también es cierto que no todas tuvieron el mismo rendimiento:

“¿Las responsabilidades? Muchas no funcionaron. ¿Por donde no funcionan las cosas?, siempre por el mismo lado: por donde no hay implicación del profesorado. Profesorado menos implicado, responsabilidad que no funciona. Y también, quizás, por no saber implicar, o sea dar funciones claras a la responsabilidad que haya que desarrollar, sino dejarlo un poco abierto. ¿Qué es lo que pasa? que el volumen de trabajo era tan grande que esas cosas no se pudieron abarcar” (ENT6).

El peso del trabajo pedagógico y organizativo del centro lo llevaba la CCP. La ventaja frente a otros modelos organizativos era que el número de personas que funcionaban como motor de la actividad en el colegio era más amplio, y por tanto, también se ampliaban los puntos de vista ante las diferentes situaciones que había que afrontar cotidianamente. El compromiso y la implicación de las personas que conformaban este órgano colegiado eran superiores al del resto del claustro:

“Si estás fuera de la comisión pedagógica, estás más fuera de todo. Y no esperes más implicación de los demás, siempre es inferior. Porque el resto del profesorado no sufre la etapa del debate, de la decisión, de por qué este horario y no este otro, por qué este tema y no el otro. Ellos no han sufrido

todo esa discusión, no se han involucrado tanto. Además, es imposible que todos se impliquen igual, porque si no estaríamos todo el día coordinados todos” (ENT3).

En este sentido, a pesar del aumento general de la participación por medio de las discusiones en grupos pequeños (normalmente vinculados al ciclo), y de la ampliación de puntos de vista a la hora de tomar las decisiones en el seno de la CCP, con el transcurso de los acontecimientos, ésta se fue convirtiendo en un círculo cada vez más cerrado en el que se gestaban y decidían las propuestas que luego eran presentadas al claustro. El resto del equipo docente, al no estar tan enfrascado en los temas que se presentaban, daban por bueno aquello que había sido elaborado por un grupo de su confianza, pero sin asumir plenamente sus contenidos. Esta situación llevó a la CCP a plantear, para el curso siguiente, la elaboración de una hoja informativa semanal que permitiera una comunicación más fluida entre la comisión y el resto del profesorado que, por medio de este recurso, podía estar al tanto de los temas y propuestas que se estaban debatiendo, y tener más elementos de juicio a la hora de tomar las decisiones. Por otra parte, la implicación de las personas que formaban parte de la comisión, les llevaba a emprender un sinnúmero de iniciativas que no siempre eran seguidas por el conjunto del profesorado, e incluso hubo docentes que, en algún momento se sintieron agobiados, por lo que hubo que replantearse el ritmo que se imprimía a los cambios que se querían desarrollar.

No obstante, el clima del centro y la convivencia en Los Castaños resultaba agradable para la mayoría del profesorado. Al hablar del cambio organizativo, todas las personas entrevistadas hacían una valoración positiva, haciendo hincapié en el beneficio que suponía para la vida cotidiana y sus obligaciones:

“Yo, en ese aspecto, he visto una cosa muy positiva: que el centro no es de una persona exclusiva por adquirir una función, ni de un director, ni de un secretario. En la gestión económica pasa lo mismo, son números abiertos, ahí están. La confianza que te da el poder decir que todo el mundo tiene una

responsabilidad, y está cumpliendo con ella sin tapujos, sin miedo a meter la pata, y sin ser el único responsable. Ese temor ha desaparecido totalmente con la coordinación que ofrece el organigrama, y da pie al sosiego. Hemos terminado muy relajados, a pesar de aspectos negativos y estresantes, como el papeleo y la burocracia cada vez más solicitada. (...) Trabajar de este modo, todos para todos, ha sido fundamental, muy positivo, y ha dado pie a la labor interpretativa del grupo” (ENT7).

Sin duda, durante este curso 94-95 fueron muchos los cambios que se fueron produciendo en Los Castaños. Aprender a convivir en esta nueva situación de experimentación constante, comunicación horizontal y corresponsabilidad fue uno de los mayores retos del centro. Y la mejor recompensa al esfuerzo realizado durante el curso fue comprobar que, al finalizar éste, no había nadie que quisiera abandonar el barco. Amparo, la coordinadora general, al recordar el trabajo llevado a cabo, enumeraba: *“buscar las funciones de todas las responsabilidades, ver cómo hacíamos todo aquello que habíamos planificado, meternos en la dinámica de trabajo colaborativo, hacer el proyecto de centro, y comenzar todos en las Aulas Taller. Fue una burrada. ¿Cómo salió esa burrada? Porque todos estábamos en la burrada” (ENT3).*

Cuando concluyó este curso, se contaba con la aprobación en claustro de una serie de puntos fundamentales en cuanto a la organización y la línea pedagógica del centro, que constituían el esqueleto del Proyecto Curricular Integrado. En este proyecto se unificaban el PEC y el PCC en un solo documento que incluía las intenciones educativas generales, los objetivos socioeducativos y el diseño curricular. El PAT, dentro del colegio, perdía su propia identidad como programa para fundirse con el proyecto de centro, y convertirse en el orientador y dinamizador del desarrollo curricular. Los Proyectos de Trabajo se convertían en la alternativa global para la organización de la tarea educativa, porque durante su desarrollo se podían lograr una serie de objetivos fundamentales para las intenciones educativas del centro: la atención a la diversidad, partir del alumnado y su entorno, la construcción significativa del conocimiento, la motivación del alumnado, la selección curricular

adecuada a estos objetivos, un modelo de evaluación formativo, y un cambio en el papel desempeñado por el profesorado dentro y fuera del aula. Para lograr estos objetivos y hacer realidad este proyecto de centro era necesario continuar con una estructura organizativa colegiada, con reparto de responsabilidades entre todo el profesorado, y con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de desarrollo del proyecto. Por último, se aprobaba también la continuidad del proyecto de formación en el centro para el profesorado *“para la reflexión y profundización en nuestra práctica educativa, garantizando un mínimo de 50 horas en el curso para su desarrollo”* (DOC4).

En este mismo claustro, el equipo docente de Los Castaños, consciente de las lagunas detectadas en el proceso innovador a lo largo del curso, elaboró también una serie de propuestas para profundizar y debatir al curso siguiente. Los temas señalados en estas propuestas eran: la participación e integración de las familias en la vida pedagógica y organizativa del centro, el papel y la ubicación de los especialistas en los Proyectos de Trabajo y en los ciclos, la atención a la diversidad, el trabajo del alumnado en grupos pequeños, la búsqueda de alternativas viables al libro de texto único, y el ideario del centro.

El curso 95-96 tenía estas propuestas como punto de arranque. Los grandes cambios se habían puesto en marcha el curso anterior, y durante este curso se trataba de profundizar en la innovación y consolidar lo que se había ido consiguiendo.

La organización se mantuvo con la estructura ya experimentada el curso anterior, y los cambios se produjeron en las personas que ocupaban algunas de las responsabilidades. Amadeo, que estaba en el centro en comisión de servicios como coordinador del PAT, consiguió permanecer un curso más gracias a una petición expresa del claustro en la que se le consideraba como el *alma mater* de la labor docente en el centro. Pero Amparo, la coordinadora general, se trasladó a otro centro por motivos personales, y Claudio pasó a ocupar este cargo. En la CCP,

además de Claudio y Amadeo, estaban: Benito, como coordinador del ciclo medio, Carolina de la Segunda Etapa, y Juan Manuel de educación Infantil y primer ciclo de Primaria. Este curso, como novedad, se incluyó en la CCP a la coordinadora del proyecto de formación, que continuaba siendo Gloria. Los cambios introducidos en la designación de personas para las diferentes responsabilidades seguían dos criterios: por un lado, que los cargos fuesen rotativos, de manera que las personas no se volvieran imprescindibles para determinada función en el centro, y por otro, ampliar el número de personas con un alto nivel de implicación y compromiso con la organización y la toma de decisiones en el centro.

Otra novedad, directamente relacionada con la intención de profundizar en la atención a la diversidad (uno de los aspectos propuesto el curso anterior como tema de atención preferente), fue la creación de la comisión de coordinación interciclos, constituida por Ana, la nueva profesora de pedagogía terapéutica, y los tres coordinadores de cada uno de los ciclos. Esta comisión se reunía una hora semanal en horario lectivo para planificar, desarrollar y reflexionar sobre las iniciativas y propuestas que se llevaran a cabo en este ámbito.

En general, la coordinación docente aumentó durante este curso, de tal manera que la CCP se reunía tres horas semanales, dos de ellas en horario lectivo; el coordinador del PAT se reunía al menos una hora con cada uno de los tutores de todos los niveles del centro; las horas complementarias se dedicaron, lunes y martes a la coordinación de los ciclos, miércoles al proyecto de formación, y jueves a la visitas de padres y madres o a las responsabilidades. Además, para mejorar el flujo de información y la comunicación en el colegio se comenzó a elaborar, semanalmente, la hoja informativa, en la que figuraban los temas que se estaban debatiendo, se recordaban los horarios y responsabilidades, se daba información de interés general para el profesorado, y se hacían comentarios humorísticos sobre personas o acontecimientos cotidianos de la vida del centro.

El proyecto de formación se destinó este curso, casi en exclusiva, a la elaboración y selección secuenciada de los objetivos y contenidos para el Proyecto Curricular Integrado de Los Castaños. La reforma y la experimentación de los Proyectos de Trabajo había provocado en el centro una profunda reflexión en torno a la necesidad de definir un currículo propio adaptado a la nueva metodología y a las características del contexto; desde la CCP se consideraba que este trabajo, aunque inicialmente resultara poco atractivo y algo tedioso, podía constituir una base sólida sobre la que cimentar el desarrollo de la experimentación, a partir de una referencia curricular propia que eliminara algunas dudas e incertidumbres hacia la innovación, derivadas de la presión curricular externa. Sin embargo, la principal preocupación del profesorado y, por tanto, el tema estrella durante la mayor parte de las sesiones de coordinación, era cómo aplicar la estrategia metodológica de los Proyectos de Trabajo en cada aula. El curso anterior había sido el primer contacto de todo el centro con esta metodología, y se planteaba como prioritario, para el curso 95-96, que cada ciclo encontrara las vías adecuadas para desarrollar los presupuestos pedagógicos contenidos en la línea del programa.

En educación Infantil y el primer ciclo de Primaria se quería conjugar los Proyectos de Trabajo con la metodología de rincones. El año anterior se había facilitado formación desde el PAT en la experiencia por rincones, que se estaba llevando a cabo en un centro adscrito al programa. Además, se contaba con la incorporación al ciclo de M^a del Mar, que había estado de baja por maternidad, y que ya tenía alguna experiencia en este sentido, y con Amaya, que había estado varios años en Segunda Etapa y conocía bien la metodología de proyectos.

En ciclo medio, había asumido la coordinación Benito, que este año era tutor de tercero, y que ya había sido coordinador de primer ciclo el año anterior; se pretendía paliar con este nombramiento el problema surgido el año anterior a raíz, entre otras cosas, del desempeño de la coordinación por parte de una persona ajena al ciclo.

En Segunda Etapa se quería consolidar lo que se había conseguido durante la experiencia y, sobre todo, se quería avanzar, por un lado, en el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje y, por otro, en la ruptura de las áreas como espacios organizadores de la docencia. Se ideó la asignatura de técnicas instrumentales, impartida por Juana (que llegaba nueva al centro, pero había estado en el colegio El Guindaste, que pertenecía también al PAT); esta asignatura pretendía trabajar con el alumnado las estrategias básicas de cada disciplina que pudieran ser útiles para el desarrollo de la investigación. Respecto al protagonismo del alumnado, se centraron los esfuerzos en su participación en la planificación de los Proyectos de Trabajo, desde la elección del tema hasta la selección de contenidos, justificando y aportando criterios a las decisiones que se iban tomando.

Durante este curso, el avance de la innovación resultaba menos espectacular, ya que no se trataba tanto de introducir cambios evidentes como de ir progresando lentamente, dentro de una línea de trabajo que no estaba claramente definida en su realización práctica, y que, por momentos, parecía que tenía retrocesos o estancamientos. No obstante, las Jornadas de Reflexión realizadas durante este curso en el centro, ponen de manifiesto el alto grado de implicación del profesorado, la proliferación de iniciativas que dieran respuesta a los problemas de la práctica cotidiana, y el cuestionamiento de los procedimientos utilizados y de otros aspectos que, anteriormente, no se tenían en consideración. Como suele suceder, cuando el profesorado toma conciencia de los propósitos que persigue con la innovación, y amplía el marco de posibilidades de actuación y su reflexión sobre la práctica, aumenta la percepción de todo lo que queda por hacer, y quedan también a la luz las incoherencias. En palabras de Claudio, *“a medida que se avanza, se profundiza en las contradicciones”* (ENT1). El ajuste de los tiempos de realización de los proyectos, la distancia entre su planificación y el desarrollo en la práctica, la participación del alumnado, la ruptura de los espacios de las áreas, la selección curricular, la combinación del trabajo intelectual y manual, el cuestionamiento de fórmulas

prefabricadas, la búsqueda de formas democráticas de evaluación, etc., eran temas recurrentes que no encontraban una única respuesta sino un proceso continuo de experimentación, que a veces resultaba agotador, y otras, en cambio, prometedor. Pero las principales dificultades durante este curso estuvieron relacionadas con dos de los temas que se habían dejado pendientes el año anterior para su replanteamiento y atención preferente durante este curso: la participación e integración de las familias en la vida pedagógica y organizativa del centro, y la atención a la diversidad del alumnado. De hecho, estos dos aspectos generaron durante este curso dos de los conflictos más graves que se recuerdan en la historia del colegio. Vamos a detenernos en cada uno de ellos.

Las familias

Uno de los objetivos del colegio Los Castaños, y también del PAT, era la conexión del colegio con su entorno social y natural. Las familias del alumnado constituyen una pieza fundamental de ese entorno y de la comunidad educativa. Su participación en la vida del centro se hace imprescindible en una escuela que quiera dar respuesta a las necesidades educativas fomentando la colaboración entre todos sus estamentos (Fernández Enguita, 1993; Gimeno, 1998; De la Guardia, 2002). Las dificultades comienzan cuando se quiere hacer realidad este presupuesto teórico en el quehacer cotidiano de un centro que, además, está inserto en un contexto social con escasa tradición en cuanto a participación se refiere.

Ya hemos descrito algunas características de las familias del alumnado al relatar el nacimiento del colegio Los Castaños. Resumiendo algunas de especial interés para el tema que nos ocupa, podemos destacar un grupo social culturalmente desfavorecido, acostumbrado a un cierto ostracismo, y a una convivencia con matices jerárquicos respecto a personas con representatividad institucional o moral.

La falta de iniciativas y una actitud escasamente reivindicativa ante los problemas comunes revelan un contexto social con poca cultura asociacionista.

Partiendo de esta realidad, el profesorado de Los Castaños se planteó, desde el comienzo, cuál sería la mejor forma de encauzar la comunicación y la participación de padres y madres en la vida del centro, comenzando por los cauces habituales: el Consejo Escolar y la Asociación de Madres y Padres del alumnado (AMPA), sin descartar otras posibilidades, como su implicación en los talleres o la creación de una escuela de padres.

En lo que respecta al Consejo Escolar, la participación de padres y madres siempre fue escasa, tanto en lo relativo a las votaciones como en lo que se refiere a la toma de iniciativas por parte de los representantes en el centro. En los primeros años de vida del colegio, esta representación estuvo liderada por Segismundo, el concejal de Los Castaños en el Ayuntamiento, al que ya hemos mencionado al hablar de la lucha por conseguir establecer el colegio en el barrio. El se encargaba de animar a los padres para que se presentaran cuando había votaciones, y también se preocupaba, una vez elegidos, de llamarlos para que asistieran. Segismundo nos cuenta cómo eran las relaciones dentro de este órgano de representación:

“El Consejo Escolar era bastante abierto. Abí se traía todo, desde el tema económico del colegio, el presupuesto del comedor, temas educativos, el presupuesto del año entrante, la programación del curso, actividades, todo pasaba por el Consejo Escolar. Era bastante distendido. Se traían los temas, y se comentaba a los padres todo lo relacionado con el colegio. (...) Se informaba de todo, aunque no fuera una cuestión de votación. Aunque en algunas cosas no tuviera competencias, por lo menos se rendían cuentas. También se trataba algún problema que surgía con los padres, o cosas que se oían en la calle, porque en las zonas rurales se aplican mucho al chisme, en vez de venir y contar las cosas aquí dentro” (ENT2).

El fragmento de entrevista refleja una visión de la participación como recepción de información, que luego era comunicada al resto de padres y madres del alumnado por sus representantes o por notas informativas desde el colegio. Pero, al preguntarle a Segismundo si antes de las sesiones del Consejo Escolar se llevaban a cabo reuniones con las familias para tomar decisiones respecto a los temas que se iban a tratar, su respuesta es negativa: *“Nunca era necesario. Los representantes recibían siempre el orden del día con tiempo suficiente, y nunca hubo problemas ni conflictos. A veces nos veíamos cinco o diez minutos antes e intercambiábamos opiniones”* (ENT2).

Una vez que Segismundo dejó de ser cargo electo y abandonó el Consejo Escolar, era un reto para el profesorado del centro convencer a padres y madres de que se presentaran para ser elegidos como representantes en este órgano, y animarlos a la participación. Pino, una de las madres elegidas, nos contaba: *“yo estoy en el Consejo Escolar porque me metió el maestro de mi hijo, porque si no tampoco; yo no quería meterme, porque es mucha responsabilidad”* (ENT4).

Por su parte, la Asociación de Padres y Madres del Alumnado se comenzó a gestar, a iniciativa del profesorado, en los primeros años del colegio. A partir de una asamblea de padres y madres, promovida por Claudio y Amadeo al inicio del primer curso escolar, se formó la gestora que pondría en marcha la constitución del AMPA durante el segundo año. Las relaciones entre el profesorado y el AMPA siempre fueron, a juicio de todos, distendidas y de mutua colaboración. No obstante, al recordar su funcionamiento, Claudio comenta:

“De todas formas, desde el primer momento pasó lo mismo que ahora, con la actual directiva del AMPA, o sea, no fue una gestora que después se reuniera, y tuviera iniciativas propias..., nada. A partir de su constitución, la actividad de la gestora la llevábamos desde el colegio, o si no, no existía. Dependían totalmente de que alguien le dijera qué hacer y cómo hacerlo” (ENT1).

Esta descripción de la asociación tiene puntos en común con la percepción de las madres representantes en el AMPA, aunque ellas se consideraban luchadoras que no contaban con el apoyo del resto de las familias, a las que achacaban falta de implicación en el colegio y la educación de sus hijos e hijas:

“Las madres (...) no se preocupan de sus hijos como tenían que preocuparse, yo encuentro que hay muy poca preocupación; alguna madre más que otra, pero... tienen poca preocupación. (...) Las que estamos en el AMPA y en el Consejo Escolar hemos procurado que acudieran a las reuniones, de hacer charlas, incluso de llevarlas. Iban a las reuniones y se asustaban un poco, porque yo entraba siempre en un debate, porque nosotras luchábamos por hacer lo que teníamos que hacer, bien hecho”
(ENT5).

Al margen de los cauces oficiales, desde el colegio se propiciaba el encuentro con las familias convocando asambleas generales de padres y madres, en las que se informaba de cuestiones organizativas y educativas del centro, y se invitaba a la participación en las actividades propuestas o en otras que quisieran sugerir. También se favorecía la convivencia en los días que se escogían en el centro para la celebración de fiestas como Carnavales o el día de Canarias, en los que se llevaban a cabo actos en los que se involucraban las familias o se les invitaba a participar. Se pensaron otro tipo de iniciativas, como la de implicarlas en la actividad manual del aula taller, hacerlas copartícipes en la gestión del comedor, crear una escuela de padres y madres por las tardes, etc. Estas propuestas estaban orientadas hacia una mayor integración de las familias en la vida pedagógica del centro, pero la única iniciativa que salió adelante en este sentido fue la llevada a cabo por Benito. Este profesor introdujo en su clase de Primaria actividades de matemáticas para realizar con las madres. La experiencia se mantuvo durante dos cursos consecutivos, con tres madres que asistían regularmente dos veces por semana, y la valoración, por

parte de todas las personas implicadas, fue altamente positiva, destacando el aprendizaje mutuo.

¿Por qué no salían adelante otras ideas similares? Por un lado, la falta de asistencia de padres y madres, por diferentes motivos, cuando se planteaban iniciativas de este tipo. Por otro, el esfuerzo y el tiempo, la dedicación que requiere movilizar a las familias y consolidar actividades que sean de interés para todos, que resulten atractivas. Esto, unido a otros aspectos (la inseguridad o el miedo que generan este tipo de propuestas cuando no se tiene experiencia previa, el desconocimiento del profesorado respecto a cuál podría ser la mejor forma de acercarse a las familias para conectar con ellas, la ingente cantidad de trabajo que sacar adelante en un centro con una apuesta fuerte por la innovación), dieron como resultado que la integración de padres y madres en la actividad educativa del centro quedara siempre como una asignatura pendiente en la que había que profundizar, sin que esto supusiera el abandono o la desvinculación (de hecho, en el organigrama del centro siempre se mantuvo una responsabilidad relativa a las relaciones con las familias y el AMPA).

A pesar de la dificultad para impulsar una mayor implicación de las familias en la vida cotidiana del centro, e integrar plenamente el colegio en el contexto social del barrio, la opinión generalizada por parte de las familias y del profesorado, era que la participación había aumentado y que el funcionamiento del centro era satisfactorio. Como señala Sebastián, que había estado en la zona desde los tiempos de la escuela unitaria:

“Yo creo que sí, que ahora la participación de los padres y madres es mucho mayor que cuando llegué. Cuando llegué, era una minoría la que se acercaba a la clase, y eso que la unitaria era más familiar en ese aspecto, había más confianza y, ante cualquier duda, aparecían por allí. Pero ahora, cuando arrancó el colegio, hubo una temporada que se quedó muda la interrelación padres, porque nosotros nos pusimos a arrancar el colegio y ellos a la expectativa, hasta ver cómo funcionaba el

colegio. Pero mira, todos los servicios que rodean al centro (comedor, transporte, etc.) están funcionando, (...) la relación con el profesorado funciona, y hay grupos distendidos, tenemos unos Consejos Escolares distendidos” (ENT7).

Estas declaraciones coinciden con las de una madre que había pertenecido al AMPA y al Consejo Escolar. Al preguntarle por lo mejor del colegio, contestaba: *“yo estoy contentísima con el colegio, es como si fuera algo mío. ¿Lo mejor del colegio? la participación que hay entre alumnado, profesorado, padres y madres. Eso es lo más que destaca. Si hay que hacer algo, lo hacemos todos juntos” (ENT5).* En la misma línea, una maestra de Segunda Etapa señalaba: *“aquí se ha hecho como una especie de familia que va junta. (...) La relación siempre ha sido buena, y siempre ha evolucionado de manera positiva” (ENT8).*

Una vez descrito el panorama general, vamos a retomar el hilo de los acontecimientos, situándonos nuevamente en el curso 95-96. ¿Qué sucedió entonces para que tuviera lugar el conflicto en este clima de agradable convivencia familiar?

Al iniciarse el curso, un grupo de docentes, animado por la experiencia de otros centros, se plantearon la posibilidad de implantar la jornada continua en el colegio. Para esto, era necesario iniciar un estudio de viabilidad que debía contar con la aprobación del claustro y del Consejo Escolar. A pesar de que la propuesta no contaba con el beneplácito de todo el profesorado (Amadeo, por ejemplo, opinaba que siendo tema de atención preferente para el curso la integración de las familias en el centro, no era el momento adecuado para considerar este tipo de propuestas), la decisión de iniciar el estudio necesario para establecer la jornada continua no obtuvo ningún voto en contra en la correspondiente reunión de claustro (se obtuvieron 10 votos a favor y 5 abstenciones). Sin embargo, la propuesta encontró una oposición frontal en el seno del Consejo Escolar. Los representantes de los padres y madres entendieron que lo que se estaba sometiendo a votación era la implantación de la jornada continua, y no el inicio de un estudio para ver las posibilidades de llevarla a cabo en el centro, y votaron en contra de la propuesta.

Esta negativa no fue del agrado del profesorado, que veía así frenadas las posibilidades de ejercer un derecho que le beneficiaba en sus condiciones laborales. No obstante, el profesorado aceptó la decisión, y eliminó esta posibilidad de las perspectivas previstas para el curso; la situación no hubiera ido más allá de no ser por el revuelo que formó entre las familias. Las personas del barrio que habían estado presentes en el Consejo Escolar convocaron una reunión en la asociación de vecinos de Los Castaños para informar de las intenciones manifestadas por el profesorado, un hecho sin precedentes, lo que le dio mayor dimensión. No podemos saber qué sucedió en la asociación de vecinos, pero sí las consecuencias que tuvo. La semana siguiente a esa reunión se llevó a cabo, con motivo del inicio del curso, la asamblea general de padres y madres en el colegio. Algunos de los asistentes llevaron a cabo una crítica pertinaz contra el profesorado y el personal laboral del centro, mostrando su disconformidad con la forma de enseñar (especialmente con los resultados en el rendimiento escolar) y con el trato recibido, cuestionando la capacidad del centro para dar respuesta a las necesidades educativas del barrio.

Durante el desarrollo de la asamblea, el profesorado centró su respuesta en explicar cómo había que canalizar las quejas. Los ánimos estaban soliviantados, y el equipo docente estaba atónito ante las críticas (algunas de ellas con nombres y apellidos), consideradas injustas y poco constructivas. El ambiente que se respiraba en el centro los días posteriores al suceso era de incompreensión, frustración y desmoralización frente a las familias. Pero una vez pasado el chaparrón, analizando con mayor distancia los hechos durante la reunión de la CCP, se tomaron decisiones importantes al respecto. La primera conclusión a la que se llegó, alentada por conversaciones individuales con padres y madres, fue que la crítica no era unánime, sino que partía de algunas personas molestas por la intención del profesorado de implantar la jornada continua. Durante la comisión de coordinación, hubieron varias intervenciones en este sentido: *“No hay que meter en el mismo saco a todos los padres.*

Nuestra actuación no ha sido lo intensa que debería haber sido, pero no ha sido incorrecta” (...). “La estrategia debe ser crear una situación en la que los padres que no se sientan implicados puedan separarse” (Diario de Campo. CCP. Noviembre, 95).

Ante esta constatación, la decisión del equipo docente fue, por un lado, continuar con los objetivos planteados con las familias a principio de curso, y por otro, reparar el daño causado y frenar el enfrentamiento, manteniendo la cohesión de todo el centro: profesorado y personal laboral. Aunque se plantearon diversas propuestas, más o menos radicales, para atajar el problema (incluida la posibilidad de denuncias judiciales por injurias y difamación), la estrategia con la que se decidió iniciar el proceso de resolución del conflicto fue la del diálogo en privado con aquellas personas, pertenecientes al AMPA o al Consejo Escolar, que habían estado directamente implicadas.

El diálogo entre Claudio (coordinador general durante este curso), y Manuela (representante de las familias en el Consejo Escolar), obtuvo sus frutos: Manuela reconoció que se habían excedido en las críticas y las formas y, al mismo tiempo, aclaró que todo había surgido por un malentendido. Manuela, al recordar este conflicto durante la entrevista, nos contaba:

“Una vez tuvimos un mal entendido, con el tema de la jornada continua. No es que estuviéramos contra los profesores ni nada, pero se armó la marimorena, porque es que aquí, en este pueblo, no se puede hacer jornada continua (...). Hay padres y madres que trabajan, y esos niños no pueden estar tirados de las dos a las cuatro de la tarde en la calle, porque si ahora hay delincuencia y drogas, después habrá el doble. Yo, por lo menos, no quiero jornada continua. Entonces todo el mundo votó en contra del proyecto, y hubo bastante tensión. Pero es que no entendimos la pregunta, no entendimos las cosas de la manera en que nos las presentaron (...). Porque el proyecto no era para la jornada continua, sino para aprobar un estudio para si algún día se quisiera poner la jornada continua. Yo lo recuerdo hoy y me da hasta vergüenza decirlo, pero lo entendimos nosotros así, en ese momento. Y después, ya hablando con Claudio, pues se aclaró la cosa y nos reíamos nosotros mismos, (...) porque ellos siempre han sido gente con la que se puede hablar” (ENT5).

Las aguas se calmaron después de esta conversación. Se llevó a cabo un Consejo Escolar extraordinario en el que se forzó un posicionamiento de los representantes de padres y madres responsables de instigar comentarios concretos, que se comprometieron a no repetir, y el centro envió un comunicado a las familias aclarando el malentendido, e invitando a padres y madres a la coparticipación en la tarea educativa. Sin embargo, la percepción del conflicto por parte del profesorado no fue tan leve como manifestaba Manuela en sus declaraciones, y sus efectos se dejaron notar en la motivación del profesorado respecto a las iniciativas en relación con las familias. En primer lugar, el profesorado percibía falta de reconocimiento a la labor realizada desde el centro en la comunidad:

“El comentario de las madres en el Consejo Escolar era: ahora que los maestros quieren la jornada continua, es cuando se preocupan de las actividades complementarias. La implicación del profesorado no se puede poner en duda, con lo que hemos hecho en este centro. Sólo el hecho de estar descargando mesas el primer año, que no era función del profesorado... No hemos sabido rentabilizar bien lo que hemos hecho. Por ejemplo, una actividad que tenía una función social, como la organización de viajes desde el colegio, en octavo, o con Escuelas Viajeras, parecía casi más una obligación nuestra que un esfuerzo hecho para el bien del alumnado. He visto el desagrdecimiento” (ENT1).

En segundo lugar, el profesorado consideraba que uno de los problemas latentes era el protagonismo de determinadas personas en el barrio y, por ende, en las relaciones de las familias con el centro. En este sentido, el reto consistía en buscar la estrategia para lograr ampliar el círculo de personas dispuestas a participar en la vida cotidiana del colegio, y dar voz a otras opiniones, propulsando la unidad y el esfuerzo conjunto de toda la comunidad:

“Hay cuatro que quieren ser -se ve bien claro- protagonistas del aspecto educativo del barrio. Eso ya no puede existir hoy, porque hoy es la gran masa la que figura; no es un individuo, y en eso hay que

mentalizarlos. Yo no me canso de decirlo: que ya no son los cuatro que están en el Consejo Escolar, que somos todos. Y hay gente que no lo entiende. Antes manipulaban cuatro, pero ahora es la comunidad total, y un padre cualquiera, sólo por el hecho de serlo, tiene la misma posibilidad de participar en el Consejo Escolar, porque te ha dado un voto para venir. (...) Y ya se ve buena labor de participación, más abierta a todo el grupo. En este aspecto sí que tenemos que hilar fino en la interrelación padres-centro. Por eso voy a continuar con la responsabilidad del AMPA, (...) para que se incorpore gente con ganas, con ilusión” (ENT7).

En tercer lugar, algunas de las críticas iban destinadas al rendimiento académico del alumnado y, de manera implícita, a la metodología de enseñanza utilizada en el colegio. Los padres y madres demandaban una educación más tradicional, centrada en los contenidos de aprendizaje y el resultado académico del alumnado. El dilema entre dar respuesta a las demandas de las familias o luchar por el modelo de escuela que el profesorado estaba defendiendo se resolvía a favor de este último, siendo conscientes de la necesidad de explicar a padres y madres que la calidad de la enseñanza puede ir por otras vías. En este sentido, se incrementaron los comunicados destinados a las familias con la intención de informar sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. Al mismo tiempo, el profesorado no cejaba en su empeño de manifestar a padres y madres los cambios habidos en la enseñanza, y las bondades de la nueva metodología:

“Todo lo que sea novedad para el padre, todo lo que sea sacarle de la libreta y los ejercicios de todos los días puestos para casa, que es lo que él ha visto, supone para él que algo falla. Hablo con ellos y les digo que este es un mundo abierto, (...) sujeto a técnicas nuevas, y que ahora la novedad es que aprenda de una forma lúdica. Antes era apretar más el codo. Hoy no se aprieta tanto el codo, se memoriza menos, y el niño razona más. Pero claro, en este aspecto hay que hablar mucho con ellos porque solamente ven lo negativo: el niño se distrae más, se le ve más relajado. Y yo les digo: ¡qué bueno: aprender relajado!” (ENT7).

Por último, los cambios en la estructura social del barrio planteaban dudas e interrogantes respecto a la mejor forma de propiciar el acercamiento entre las familias y el centro. Como señalaba Amadeo, *“el barrio es una estructura dinámica en cuanto a que está cambiando. Hay que saber cuáles son las claves que están potenciando y dándole forma a ese cambio; pero eso es muy complicado”* (ENT6). Claudio, que como coordinador general tuvo más contacto durante todo el curso con los padres y madres, apuntaba algunas hipótesis:

“A mí, ese punto es el que más preocupado me tiene. Porque, si bien este año se hizo algo importante (desactivar un conflicto que podía haber reventado las relaciones), hay gente que puede tener un papel bastante negativo. Y no se me ocurre de qué forma tratarlo. Es una sociedad muy cerrada, muy frustrada. La generación de padres jóvenes me preocupa especialmente, y es donde veo más dificultades. Así como la gente mayor, en general, tiene una visión respetuosa de los maestros y de la labor educativa, la gente más joven tiende a desvalorizar la función docente. Está también el tema de las frustraciones: la mayoría estudiaron, y se quedaron a las puertas en el instituto, y culpabilizan a la escuela de eso. Aspiran a que sus hijos sean mucho más que ellos, y tienen una actitud bastante agresiva y hostil hacia la escuela” (ENT1).

Replantear las relaciones entre el barrio y la escuela estaba en el sentir general del profesorado. Después del enfrentamiento del primer trimestre, el resto del curso transcurrió con relativa tranquilidad, e incluso se organizaron actos festivos que contaron con la participación activa de padres y madres. Se había logrado reconducir el desencuentro, pero quedaba mucho trabajo por hacer:

“O somos capaces de lanzar una línea de participación real y satisfactoria de los padres en el centro (tanto para los padres como para nosotros), o no vamos a dejar de ser algo extraño al entorno. Y nos pueden venir problemas. O simplemente, no haber ningún tipo de problemas, pero estar totalmente desligados del barrio. Nosotros sí, muy comprometidos con nuestro trabajo, muy trabajadores en

nuestro tema, y la realidad social ir por otro lado. No podemos olvidarnos de la función social que tenemos” (ENT1).

La atención a la diversidad

Completar este abultado repaso a nuestra historia requiere tratar un tema que fue el origen de la innovación que motivó este trabajo y, al mismo tiempo (y probablemente no por casualidad), fue también una de las causas del mayor conflicto vivido en el seno del colegio Los Castaños: la atención a la diversidad.

Si el PAT, tal y como hemos contado, pretendía inicialmente dar respuesta en Segunda Etapa a la integración del alumnado con necesidades educativas específicas, una de las razones que llevó al centro a sumarse al programa fue, precisamente, la posibilidad de atender una demanda educativa para la que no se tenían suficientes estrategias acordes con las necesidades.

¿Cómo se fue configurando en Los Castaños la atención a lo que entonces se llamaron necesidades educativas especiales? ¿Qué recursos y estrategias se pusieron en marcha para emprender la integración del alumnado discapacitado?

Amparo fue la primera profesora que ocupó la plaza de pedagogía terapéutica en el centro, y permaneció en ella un período que abarca cuatro de los cinco cursos que estamos describiendo en esta historia. Por esta razón, su concepción sobre la integración del alumnado con necesidades educativas específicas, y su forma de trabajar en este ámbito, marcaron una impronta nada desdeñable en un centro en el que, tal y como hemos querido reflejar hasta ahora, estaba todo por construir. Ella misma nos contaba cuál fue su vivencia al llegar al centro y tener que emprender la tarea:

“Era la primera vez que trabajaba como especialista de pedagogía terapéutica. Me sabía muy bien mis normas, los decretos y las órdenes. Pero siempre las órdenes y los decretos van muy adelantados

respecto a la realidad. De todo aquello, a mí me parecía que lo más indispensable era que yo me coordinara con el profesorado. Pero tampoco sabía cómo hacer las coordinaciones. Porque sí, mucha teoría, pero después la práctica...” (ENT3).

En el relato que Amparo nos hace sobre sus primeros años en Los Castaños sobresalen varios temas. En primer lugar, Amparo destaca el respeto por parte del equipo directivo hacia su trabajo; máxime en un momento en que la especialista de pedagogía terapéutica se consideraba, en muchos centros, como un comodín que podía ser utilizado para tareas dispares, no siempre relacionadas con su área de trabajo:

“Claudio es una persona muy preocupada por la educación especial. A pesar de que no es su área, siempre la tiene presente. En ese sentido, no puedo decir que hubiera abandono en mi área, como puede sentirlo otro especialista (...), sino todo lo contrario. Yo sentí un respeto absoluto por mi horario y mi trabajo. No como suele ocurrir, que todavía ocurre, que al profesor de pedagogía terapéutica se le pone de sustituto (...). Yo era una privilegiada, porque no tuve nunca niños repartidos, nunca fui a cubrir una sustitución, ni nada. A mí se me respetaba completito mi trabajo” (ENT3).

En segundo lugar, Amparo alude a la importancia de las horas de coordinación con el profesorado, y subraya el beneficio que obtenían como fruto del trabajo conjunto, fundamental en esta etapa de incertidumbre en la que se estaba iniciando el camino hacia la integración. Al contar sus vivencias durante las sesiones de coordinación, Amparo valora especialmente el proceso de aprendizaje compartido con los tutores, tanto en lo que se refiere al descubrimiento de estrategias para mejorar la atención a la diversidad del alumnado, como en lo relativo a su propio desarrollo personal y profesional:

“Descubrimos cosas magníficas de las coordinaciones. Empezamos poco a poco, la verdad que yo tiré mucho del carro al principio, porque ellos no participaban mucho. Pero después, (...) ellos mismos vieron que era importante que nos coordináramos, y si no había coordinación una semana, pues estaban un poquito más desorganizados. Principalmente, lo que hacíamos era planificar los contenidos que íbamos a dar; evaluábamos lo anterior y, si se había conseguido, poníamos algún otro contenido nuevo. Y después, lo que hacíamos, era elaborar material, pero sólo para el alumnado de educación especial. Esto era indispensable para que el niño no tuviera un material ajeno, de relleno, sino que el material estaba supervisado y seleccionado por nosotros (...). La coordinación era genial, porque yo trabajaba lo mismo que ellos, y ellos sabían lo que estaba trabajando yo. Tuve que aprender sus propias estrategias: ellos me explicaban cómo hacían las cosas, y así los dos enseñábamos de la misma manera. Con Gloria fue fantástico. Recuerdo que fue cuando se empezó a hablar de las adaptaciones curriculares, y tanto Gloria como yo vimos que era posible hacer adaptaciones en Segunda Etapa con las matemáticas. A veces había contenidos que, a priori, nos parecía que era imposible adaptarlos, pero nos dimos cuenta que todo el currículum va igual pero subiendo cada vez más el nivel, profundizando. En general, yo salí muy contenta de las coordinaciones. Era ideal, pero porque tenía esa hora para coordinarme con cada uno” (ENT3).

La anterior cita muestra el ahínco y el entusiasmo que ponía Amparo en su trabajo, algo importante para contagiar al resto del profesorado las ganas y la ilusión para enfrentarse a un reto que trae no pocos quebraderos de cabeza a los docentes. Pero, además de las coordinaciones y la atención directa al alumnado en el aula de educación especial, Amparo fue quien introdujo los talleres en las actividades del alumnado de Segunda Etapa el primer año de vida del colegio. Como ya mencionamos al comienzo de esta historia, eran talleres específicos para el alumnado de educación especial, pero no obstante, se establecía algún tipo de coordinación con las áreas:

“Compaginábamos los talleres. Los niños que iban al taller aprobaban las naturales y las sociales, y también se les tenía en cuenta en otras áreas. Incluso cuando comenzó el PAT, mi alumnado iba a

los talleres con los demás, pero yo seguí con el de jardinería sólo para ellos. Porque yo veía que era lo que tenía que hacer con los niños en Segunda Etapa. Eran niños muy mayores, de octavo o de séptimo, que no tenían los contenidos mínimos, casi no sabían leer. Trabajar con ellos, por ejemplo, a nivel instrumental, era muy pesado. Estaban tan mal, que para mí ya eran irrecuperables” (ENT3).

El taller de jardinería, planificado exclusivamente para el alumnado de educación especial, convivió en Los Castaños durante un curso escolar (1992-93) con los talleres organizados por el programa, tal y como consta en la cita anterior. Amparo se incorporó al equipo docente del PAT como profesora de pedagogía terapéutica ese mismo año, pero las complicaciones horarias hicieron inviable su asistencia regular a las reuniones de coordinación con el profesorado de Segunda Etapa. Su implicación se limitó entonces a participar en las actividades programadas para el taller de senderos, ya que era necesario que acompañara a su alumnado durante las salidas al entorno. No obstante, continuó algunas de las coordinaciones individuales con el profesorado de Segunda Etapa:

“Era imposible que yo me reuniera con todos los especialistas de Segunda Etapa, porque si lo hiciera, no me quedaría horario. Si me tengo que reunir con todo el profesorado de Segunda Etapa y, además, atender a todos los niños de Primaria, pues..., es que eso es imposible. Tenía que escoger las coordinaciones más necesarias, o donde más difícil era el trabajo. También tenía en cuenta la preocupación de la gente: yo veía a Gloria muy preocupada por adaptar el material; a lo mejor era por su propia ansiedad, pero la veía muy preocupada. En cambio, Chabela y Amaya nunca me pedían nada; yo veía que ellas se adaptaban a los niños, eran capaces de ir improvisando” (ENT3).

Llegados a este punto de nuestra historia, es necesario precisar que Amparo sostenía que uno de los principales criterios para priorizar la atención al alumnado de educación especial era las posibilidades de mejora de cada niño o niña. En su opinión, como ya ha quedado patente en alguna cita anterior, estas posibilidades se

reducían con la edad: estaba convencida de que el progreso del alumnado con necesidades educativas específicas era sólo posible con un trabajo continuado desde el inicio de la escolaridad. Por esta razón, entre otras (la necesidad de distribuir cabalmente los escasos recursos disponibles, la constatación de que el PAT era una herramienta excepcional para la integración del alumnado de los cursos superiores, etc.), Amparo concentró sus esfuerzos en la búsqueda de alternativas para la integración del alumnado más pequeño. De hecho, durante el curso 92-93, una de las tareas que más ocupada y preocupada mantuvo a Amparo en el colegio fue la organización de grupos flexibles en ciclo medio para el siguiente año:

“Me pasé el primer trimestre convenciéndoles de que era lo ideal, para yo no estar tan aislada y poder atender a todos los niños que necesitaran apoyo, y no sólo a los de educación especial. Si hacíamos los grupos flexibles, yo estaría con el grupo más atrasado. En ciclo medio había tres cursos y nosotros haríamos cuatro grupos. Un grupo flexible necesita siempre una persona más, porque si no es muy difícil de llevar. Yo ocuparía el grupo en el que estarían los de educación especial; pero el grupo tenía que ser móvil, según fuera adquiriendo conocimientos el alumnado. (...) Me costó muchísimo dar con la mejor fórmula. Los grupos flexibles llevan una organización grande, y no se puede hacer en septiembre para empezar ese mismo curso. Hay que hacerlo con antelación, porque son muchos detalles: cómo agrupar a los niños, cómo debe participar cada profesor, qué contenidos se van a dar... Hicimos objetivos, trabajamos contenidos... Yo había puesto mi empeño durante ese curso en coordinar el ciclo medio para sacar adelante esa idea, y estaba un poco enfrascada en eso también” (ENT3).

Amparo estaba convencida de que era posible dar respuesta a la diversidad del alumnado de manera diferente a la tradicional, desde una perspectiva más integradora. La obsesión por lograrlo guiaba sus impulsos renovadores en Primaria, aunque era consciente de que, para sacar adelante este proyecto, tenía que dedicar un esfuerzo adicional a la ingente cantidad de trabajo que ya cargaba sobre sus

espaldas. Al mismo tiempo, Amparo reconocía la dificultad y las limitaciones existentes para satisfacer las demandas de todo el profesorado:

“El especialista de pedagogía terapéutica nunca llega a donde todos quieren. Es imposible, porque la labor es inmensa, y todos necesitan la ayuda del profesor de educación especial. Por eso nunca llegas a cubrir las necesidades del centro. En mi caso, cuando quise dejar ciertas coordinaciones, porque no las veía tan necesarias o provechosas, el profesorado me las reclamó. Así que no creo que todos estuvieran contentos con mi labor” (ENT3).

Al comenzar el curso 93-94, el proyecto de hacer grupos flexibles en ciclo medio quedó paralizado: en septiembre llegó el nombramiento de Amparo como directora de Los Castaños y, a pesar de sus reticencias a ocupar el cargo, finalmente tuvo que aceptar el nombramiento. La inevitable reducción de su horario lectivo, al asumir la dirección, llevó aparejada la renuncia del equipo docente a poner en práctica la experiencia en ciclo medio, dado que requería de un profesor adicional para su puesta en funcionamiento. En este caso, como en otros, se antepuso el interés general del colegio (elegir un equipo directivo integrador, acorde con los distintos intereses que se iban manifestando entre el profesorado del centro) a la iniciativa de un grupo; se primaba así la estrategia global (lograr la cohesión social en el centro) frente al beneficio particular (impulsar la integración en ciclo medio).

Amparo aceptó la dirección de Los Castaños a regañadientes. Su inexperiencia en este ámbito, y las dificultades inherentes a este puesto de responsabilidad le llevaron a lamentarse, durante la realización de la entrevista, del poco tiempo que le quedó disponible para dedicarse a cuestiones pedagógicas, en general, y a la educación especial, en particular:

“Al ponerme las horas de dirección, me quedaba muy poco tiempo disponible para los niños de educación especial. La asignatura que da el director se pierde, desde luego. Y esos dos años se perdió

la educación especial. Por ejemplo, nunca me pude implicar en las aulas taller (...); cuando estuvo todo el colegio implicado en el PAT, si yo no hubiera sido directora, se hubieran llevado a cabo ciertas ideas y planteamientos que ya había en mi área; pero no se hizo porque era imposible. Yo llegaba a casa y, como si fuera una novedad, le decía a Santiago: ¡hoy di clase! (ENT3).

Amparo estuvo en la dirección del colegio dos cursos escolares, durante los cuales le fue prácticamente imposible continuar la labor tímidamente iniciada dos años atrás en el ámbito de la integración, cuando llegó por primera vez a Los Castaños. En el curso 93-94, las decisiones tomadas respecto a la dirección del centro, conducían necesariamente a la reducción de las horas disponibles, por parte de la profesora especialista, para el alumnado con necesidades educativas específicas:

“Al estar los niños de Segunda Etapa en aulas taller, se decidió que no los atendiera yo, sino que los cogía Amaya unas horas. Yo me quedé con muy pocos niños, los más pequeños. Esos eran a los que un poco me dedicaba, con las coordinaciones y unas pocas horas de atención directa. Pero muy pocas, porque con la dirección sólo me quedaban quince horas lectivas, de las cuales cinco eran para coordinación, y dos para preparar materiales. Era... desbordante” (ENT3).

Al asumir la dirección, Amparo tuvo que hacer muchas renunciaciones personales y profesionales. Sin embargo, el desempeño de la nueva tarea asignada hizo que, durante el transcurso del año escolar, fuera adquiriendo una visión diferente y ampliada del centro y sus problemas:

“Me fui dando cuenta de la importancia que tiene la colaboración y la participación. (...) Ese primer año fui muy dirigista, totalmente dirigista. Yo sola, sin experiencia... Aprendí a perderle el miedo a una serie de situaciones, casi fue eso lo que aprendí. (...) Por mi forma de ser, primero me dediqué a organizarlo todo; estaba obsesionada con que hubiera un cierto orden y una cierta manera de funcionar en los claustros, en los Consejos Escolares... Me preocupé de que el AMPA funcionara, tuviera sus actividades... Todo eso te abruma... (...) Pero lo más que me preocupó del

centro fue la parte pedagógica, que no la pude llevar, porque con la dirección tenía y me sobraba. (...) La dirección supone mucha imagen exterior y poco trabajo interno. Gloria, que era la jefa de estudios, no se implicó casi nada en el equipo. Yo sabía que tenía su apoyo, y asentía en mis decisiones, pero no participaba con energía. (...) Entonces, al no coger Gloria la batuta de la jefatura, la parte pedagógica nos quedaba siempre un poco improvisada. Y eso me preocupaba muchísimo. Amadeo fue realmente mi apoyo en ese momento y, a lo largo del curso, fuimos comentando esa preocupación que compartíamos: cómo organizar la parte pedagógica. Porque es algo que siempre nos queda suelto en los centros: sí, hacemos las cosas, pero no las concluimos, y luego... van a saco roto” (ENT3).

Por tanto, el nombramiento de Amparo como directora posibilitó su acercamiento y el contacto directo con las personas que lideraban el PAT en el colegio, que coincidía con el grupo que defendía el cambio organizativo como algo necesario para mejorar el funcionamiento global del centro. El fruto de este afortunado encuentro ya lo hemos contado: el tándem formado por Amparo y Amadeo se convirtió en el impulso que necesitaba el centro para lanzarse a romper la estructura clásica del equipo directivo, y extender el PAT a todos los niveles del centro, todo ello encuadrado en un marco más amplio, delimitado por la construcción de un proyecto educativo con identidad propia (el Proyecto Curricular Integrado).

El curso 94-95 fue un año de continua experimentación en el colegio, donde el bullir de nuevas ideas y la frenética actividad del quehacer innovador marcaron el ritmo de trabajo cotidiano. Amparo se mantuvo en el equipo directivo, ahora como coordinadora general de la nueva estructura organizativa. Por tanto, continuó con un horario lectivo exiguo, que no le permitía dedicarse plenamente al desarrollo de su área de trabajo. No obstante, su preocupación por atender adecuadamente la diversidad inherente al alumnado de Los Castaños, le llevó a plantear una nueva propuesta para el siguiente curso, animada por un contexto docente en el que el profesorado cada vez estaba más concienciado de la necesidad de buscar alternativas

que fueran, por un lado, coherentes con el ideario que estaba defendiendo el centro, y por otro, adecuadas a las diferentes necesidades y demandas de todo el alumnado.

¿Cuál fue la nueva propuesta lanzada por Amparo, y defendida desde la coordinación pedagógica del centro para mejorar la atención a la diversidad en Los Castaños? Consistía, básicamente, en que la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, por parte del profesorado de pedagogía terapéutica, se llevara a cabo dentro del grupo clase en el que estaba integrado. Esta propuesta no implicaba la eliminación total de la atención directa al alumnado en el aula de educación especial, sino su reducción al mínimo necesario para que la respuesta educativa pudiera adaptarse a las diferentes necesidades de atención individualizada.

No obstante, esta iniciativa requería que se aumentara el número de horas de coordinación entre el especialista y el profesorado implicado (los tutores de cada uno de los cursos de Primaria y el equipo completo de la Segunda Etapa), además de necesitar de su decidido apoyo y compromiso, puesto que el especialista de pedagogía terapéutica iba a entrar en el aula a compartir el trabajo docente, durante un número de horas semanales previamente acordado en función de las necesidades. Tal y como señala Claudio, *“la entrada del especialista de pedagogía terapéutica en el aula suponía un reto, porque sabíamos que podía afectarle a los tutores en el plano metodológico, al tener a alguien extraño en el aula”* (ENT1).

Si bien Amparo se sentía plenamente arte y parte del colegio Los Castaños, motivaciones personales hicieron que durante el tercer trimestre del curso 94-95 participara en el concurso de traslados del profesorado funcionario de enseñanza Primaria, con la intención de acercar su destino laboral a su zona de residencia habitual. La solicitud de traslado fue aceptada y, una vez más, Amparo no pudo poner en práctica sus planes respecto a la atención a la diversidad en Los Castaños. No obstante, el equipo docente asumió el reto que había dejado planteado, y comenzó el curso 95-96 dispuesto a poner en práctica las ideas desarrolladas por la

comisión pedagógica para mejorar la integración del alumnado con necesidades educativas específicas.

El primer obstáculo que había que sortear para el desarrollo de este plan era el nombramiento, por parte de la Administración, de la nueva persona dispuesta a ocupar el puesto de Amparo en el colegio; al quedar vacante la plaza de educación especial, cabía la posibilidad de que el puesto fuera asignado a alguien que no estuviera de acuerdo con los planteamientos del centro respecto a cómo afrontar la integración. En este sentido, la suerte sonrió nuevamente a Los Castaños, ya que la plaza quedó vacante en los nombramientos de principios de septiembre, y Ana, la profesora sustituta designada posteriormente para el puesto, era amiga personal de Gloria; desde el momento en que se incorporó al colegio, Ana mostró interés y buena disposición para asumir el legado de Amparo como especialista de pedagogía terapéutica en el seno del equipo docente.

Una vez resuelta la incógnita planteada respecto a la actitud y predisposición de la nueva especialista, el siguiente escollo para llevar el plan de integración a buen puerto estaba relacionado con una de las tareas más complejas a la que se enfrentan los centros educativos a principios de curso: la organización del tiempo escolar que, en los centros de Primaria, se concreta y define en gran medida durante la elaboración de la Programación General Anual (PGA) y la confección de los horarios de profesorado y alumnado.

La coordinación general de Los Castaños (asumida nuevamente por Claudio), y la CCP valoraron la necesidad de revisar los criterios adoptados el curso anterior para definir los horarios del equipo docente, ya que los objetivos planteados para el nuevo curso escolar así lo requerían.

Las prioridades durante el curso 1994-95 habían sido extender el PAT a todos los niveles del centro y poner en funcionamiento el modelo de organización colegiada. Sin embargo, el curso 1995-96 se iniciaba con nuevos retos: consolidar la nueva estructura organizativa (fomentando y ampliando la participación responsable

de toda la comunidad educativa), profundizar en los Proyectos de Trabajo como metodología didáctica para todos los niveles del centro (generando alternativas que se adaptaran a las diferencias propias de cada ciclo), desarrollar los aspectos curriculares del PEC (contando para ello con dos herramientas fundamentales: el asesoramiento facilitado por el PAT y el proyecto de formación e innovación del centro) y, por último, poner en marcha la nueva estrategia para atender a la diversidad de todo el alumnado (entrando el especialista de pedagogía terapéutica en las clases para apoyar el trabajo de los tutores en el aula).

La planificación horaria del curso 95-96 no fue tarea fácil durante las primeras semanas de septiembre. La ingente cantidad de aspectos a considerar para poder conjugar felizmente los objetivos planteados para todo el centro con las características peculiares de cada ciclo y con las preferencias personales de cada docente, convirtieron la elaboración de horarios en un tortuoso y prolongado camino lleno de imprevistos, obstáculos, avances, retrocesos, acuerdos y desacuerdos. La toma de decisiones giró en torno a varios ejes fundamentales: posibilitar la deseada y fructífera formación y coordinación del profesorado; dotar a cada docente de tiempo disponible para hacer frente a las diferentes responsabilidades asumidas en el modelo de organización colegiada; optimizar los recursos disponibles (humanos, materiales, espaciales y temporales) para continuar experimentando nuevas alternativas didácticas en las aulas y en el centro; y, por último, poner en funcionamiento la nueva propuesta de atención a la diversidad con el apoyo de la especialista de pedagogía terapéutica.

La conjugación de todos estos elementos tenía difícil encaje en el complejo y delimitado entramado organizativo de Los Castaños. Lograr un reparto de tareas y tiempos que fuera a la par equitativo y satisfactorio para cada uno de los miembros del equipo docente estaba justificado, por la necesidad de mantener la cohesión del grupo y propiciar un clima escolar que permitiera continuar la brega. Sin embargo, como dice la voz popular, *“nunca llueve a gusto de todos”*, y las decisiones tomadas

durante el primer trimestre del curso tuvieron consecuencias inesperadas en los dos trimestres siguientes. Pero no es nuestra intención adelantarnos a los acontecimientos. Por tanto, ¿qué decisiones se tomaron finalmente para adecuar la organización (el horario y el calendario) escolar a los objetivos propuestos?

Respecto al reparto de responsabilidades entre el profesorado, para consolidar y mejorar el funcionamiento de la organización colegiada se arbitraron diferentes medidas. La principal decisión consistía en que hubiera un sistema de rotación de las personas designadas para ocupar los diferentes cargos; esto con una doble finalidad: por un lado, favorecer el aumento de la participación y compromiso de todos con las diferentes tareas organizativas del centro y, por otro, evitar la personalización de las responsabilidades, de manera que no hubiera nadie imprescindible para el buen funcionamiento del conjunto. La otra decisión importante era relativa a la distribución horaria: la hora de exclusiva de los jueves se destinaría al desempeño de la responsabilidad asumida por cada docente, simultaneando este mismo día la atención a las familias del alumnado; de esta forma, se garantizaba que todo el profesorado tuviera un día fijo asignado para desarrollar su responsabilidad, contando además con tiempo disponible en horario lectivo, cuando la complejidad de la tarea asumida así lo requiriera (por ejemplo, la coordinación general tenía asignadas diez horas, la secretaría económica contaba con cuatro horas de reducción de la docencia, mientras que otras responsabilidades, como la del comedor, contaban con dos horas semanales de dedicación, una de ellas en el horario de exclusiva).

El aumento de la coordinación y la formación en el centro fue prioridad absoluta en la toma de decisiones respecto a la organización del tiempo escolar. Se destinaron tres, de las cuatro horas de exclusiva, a esta finalidad (dos horas para la coordinación en ciclo, y una para el proyecto de formación). Pero, además, se aumentó la coordinación en horario lectivo: la CCP se reunía tres horas semanales, dos de ellas lectivas; el coordinador de aula taller tenía una hora de coordinación

individual con cada especialista de Segunda Etapa y de Primaria (música, inglés, sociales y naturales, educación física, lenguaje y educación especial), además de la hora de coordinación individual con los responsables del ciclo inicial y medio; como novedad, se estableció una hora semanal para la coordinación entre los responsables de cada ciclo; estas reuniones querían potenciar la coordinación vertical interciclos de los aspectos estrictamente curriculares, y en ellas participaban también la profesora de pedagogía terapéutica y el coordinador del PAT. Como se puede apreciar, el número de horas destinadas al trabajo conjunto entre el profesorado superaba, en la mayoría de los casos, las cinco horas semanales (como mínimo, cada docente contaba con tres horas de exclusiva y dos lectivas para formarse en colaboración y compartir sus experiencias, reflexiones y problemas prácticos con sus compañeros y compañeras de equipo).

Esta apuesta por la coordinación docente (en detrimento de otras tareas escolares) tenía su origen en la firme creencia de que sólo la colaboración entre iguales podía hacer posible y sostenible la experimentación didáctica en la que se encontraba navegando Los Castaños. Pero, además, para favorecer la consolidación del PAT en todos los niveles educativos del centro, durante las primeras semanas del curso se tomaron otras decisiones significativas respecto a la organización escolar, particularmente en lo que se refiere a la designación de personas para atender cada uno de los diferentes niveles educativos del centro.

Partiendo de una reflexión respecto a los resultados obtenidos el curso anterior, se reorganizaron los equipos docentes de cada ciclo en función, entre otras cosas, de las necesidades detectadas y de los objetivos trazados para el nuevo año escolar. La Segunda Etapa había sido la impulsora de la innovación en el centro. Algunos miembros de este ciclo educativo habían hecho, durante los cursos anteriores, una apuesta decidida por la ruptura de los espacios disciplinares, y por la combinación de la actividad manual e intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como resultado del esfuerzo colectivo, se empezaban a recoger los

frutos de la innovación, tanto en lo relativo al proceso de aprendizaje del alumnado como a la planificación, desarrollo y evaluación de los Proyectos de Trabajo. Pero la Segunda Etapa estaba extinguiéndose, para dar paso a la reforma propugnada por la LOGSE; por esta razón, el número de docentes asignados a este ciclo, plagado de especialistas, se redujo considerablemente, al desaparecer 6º (sólo quedaron en Segunda Etapa 48 alumnas y alumnos, repartidos entre 7º y 8º). La decisión de la CCP fue encaminada a la consolidación de un equipo que pudiera garantizar el avance y la profundización en muchos de los aspectos desarrollados durante los cursos anteriores. De esta forma, se asentaron en la etapa aquellos docentes más comprometidos con el PAT desde sus inicios, destinando a los cursos inferiores a aquellos especialistas que, previa consulta por parte de la CCP, no tuvieron inconveniente en aceptar una tutoría de Primaria. Por tanto, el equipo de Segunda Etapa quedó constituido por Claudio, Carolina, Gloria y Amadeo, que asumieron el reto de continuar experimentando las líneas pedagógicas más innovadoras del PAT, en lo relativo a la ruptura de los espacios disciplinares y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Primaria quedaba organizada en dos equipos docentes. El ciclo inicial, coordinado por Juan Manuel, estaba integrado por los cursos de educación Infantil y los dos primeros cursos de Primaria. La novedad, en este caso, consistió en la decisión de introducir los rincones como experiencia alternativa al desarrollo de los Proyectos de Trabajo, considerando que esta nueva propuesta podía favorecer la adaptación de las líneas pedagógicas del PAT (y por ende, del centro) a las características diferenciales del alumnado y el profesorado de la etapa. El ciclo medio estaba configurado por los restantes cursos de Primaria (de 3º a 6º). Durante el curso anterior, el profesorado de este ciclo fue el que presentó más problemas para la incorporación plena a la experimentación propuesta por el PAT; la CCP sopesó, entre otras posibles razones, el hecho de que el responsable de la coordinación en el ciclo había sido Claudio, una persona con experiencia en el PAT

pero ajena al grupo de tutores, ya que sólo impartía en los cursos correspondientes la especialidad de inglés. Atendiendo a esta valoración, se acordó que Benito (que había sido coordinador de ciclo inicial el curso anterior) asumiera la tutoría de 3º, y pasara a ser el nuevo coordinador de este equipo docente. Con esta decisión se pretendía lograr una mayor implicación en el PAT por parte del profesorado del ciclo, confiando en la idea de que, desde dentro del propio ciclo, se podría contagiar del ímpetu innovador a aquellos docentes más reticentes al cambio. Además, la incorporación al ciclo de Chabela como tutora de 6º reforzaba la propuesta, ya que había formado parte del equipo de Segunda Etapa y tenía experiencia en la realización de Proyectos de Trabajo.

Para completar esta descripción del tejido organizativo de Los Castaños y la toma de decisiones al respecto, vamos a referirnos, finalmente, a los acuerdos alcanzados para poner en marcha el plan de integración que, como ya hemos señalado, requería un aumento de las horas de coordinación entre Ana, la nueva profesora de pedagogía terapéutica, y el resto de los docentes. Para satisfacer este requerimiento se arbitraron dos medidas: en primer lugar, la creación de la ya mencionada comisión de coordinación interciclo, que se reunía una hora semanal en horario lectivo, y de la que Ana formaba parte; en segundo lugar, la coordinación individual de esta docente con cada uno de los cuatro tutores de Primaria que tenían alumnado de educación especial en sus aulas (correspondientes a los cursos de 2º, 3º, 5º y 6º de Primaria). Teniendo en cuenta lo novedoso de la propuesta, se decidió priorizar la integración del alumnado con necesidades educativas específicas de estos cursos atendiendo a dos factores: por un lado, la predisposición del tutor o tutora a trabajar conjuntamente en el aula con Ana y, por otro, las necesidades y demandas detectadas en cada alumno o alumna durante su escolarización, para adecuar la respuesta educativa a la mejora global de su proceso de aprendizaje (integrado dentro del grupo clase o con atención individualizada). Por otra parte, siguiendo el criterio defendido por Amparo durante su estancia en Los Castaños, la labor de Ana

se centro en la atención al alumnado de Primaria, ya que se entendía que, favoreciendo la integración desde el inicio de la escolaridad, había más posibilidades de mejorar su progreso educativo; además, se consideraba que el desarrollo que habían alcanzado los Proyectos de Trabajo en Segunda Etapa permitían hacer frente a la diversidad de todo su alumnado. Por esta razón, el apoyo a la integración en las clases de 7º y 8º fue asignado a Julia, una profesora también nueva en el centro, que se había incorporado como sustituta, y no tenía a su cargo ninguna responsabilidad organizativa, por lo que tenía tiempo disponible en horario lectivo para dedicarse a esta labor, aunque no tenía hora de coordinación con el profesorado.

La compleja red organizativa que aquí hemos relatado fue diseñada por la CCP, consultada individualmente con cada una de las personas afectadas, y aprobada a principios de curso por el equipo docente de Los Castaños en sesión de claustro. No obstante, hay que señalar que surgieron algunas desavenencias, y que la aquiescencia necesaria se produjo gracias a la voluntad negociadora de todas las personas implicadas, que entendían que la toma de decisiones requería de cierta flexibilidad y adaptación a las necesidades y demandas colectivas, más allá de las preferencias individuales. En cualquier caso, el desarrollo del primer trimestre permitiría valorar hasta qué punto las decisiones tomadas habían sido acertadas o no para el fin propuesto.

El malestar que pudo generar entre algunos docentes la toma de decisiones organizativas que aquí hemos descrito quedó solapado durante el primer trimestre debido, entre otras cosas, al conflicto surgido con las familias a raíz de la solicitud, por parte del profesorado, de iniciar el estudio para establecer la jornada continua en Los Castaños. Sin embargo, cuando comenzó el segundo trimestre, la convivencia armónica que había caracterizado Los Castaños se vio alterada sin que mediaran factores externos, y el consenso manifiesto, que había sido la seña de identidad en las reuniones de la CCP, comenzó a resquebrajarse. La presión generada por el ritmo de trabajo, la resaca del conflicto abierto con las familias, y la ceguera que se

instala cuando dirigimos nuestra mirada al horizonte lejano y olvidamos echar un ojo al momento presente provocaron, junto a las tímidas discrepancias de principios de curso, una tensión soterrada que acabó estallando peligrosamente en el seno de la CCP. Como señala Martínez Bonafé:

“No se puede olvidar que, como los archipiélagos, los claustros son múltiples biografías en ocasiones sólo unidas por lo que las separa: la ideología, el género, la edad, los intereses, la especialización académica, las jerarquías, los amores y desamores, la formación, la historia personal, los requerimientos de la vida doméstica y familiar, etc., etc.” (2008:82).

Corría el mes de febrero. Era la semana de carnavales en el centro. El colegio, después de un primer trimestre plagado de obstáculos, se preparaba para celebrar, junto a las familias, el encuentro anual entre Don Carnal y Doña Cuaresma. Sin embargo, junto al tono festivo, se percibía en el ambiente algo parecido a una guerra de trincheras. ¿Por qué? Un hecho objetivo había levantado la voz de alarma entre el profesorado más implicado en la organización del centro: Gloria, tutora de 8º, responsable del proyecto de formación y, como tal, miembro de la CCP, en un gesto sin precedentes en la dinámica del claustro, y de forma totalmente inesperada, había presentado dos escritos con registro de entrada en la secretaría del centro; en ellos establecía su renuncia a la coordinación del proyecto de formación y, por ende, a su participación en la CCP.

Aunque durante el día festivo se intentó mantener la calma, y apaciguar, al menos en apariencia, el fuego que iba prendiendo la hoguera, los ánimos acabaron ciertamente soliviantados. A partir de este día comenzó una batalla que, muy a pesar de los contendientes, se prolongó durante unas semanas. La crisis abierta en pleno corazón del PAT obligó a reconsiderar, con carácter de urgencia, los acuerdos alcanzados durante el mes de septiembre; pero, sobre todo, el conflicto iniciado a partir de la dimisión de Gloria provocó un intenso y profundo debate en torno a la

experimentación y la atención a la diversidad en Los Castaños. A continuación vamos a intentar resumir la densidad de lo que fueron unas semanas destinadas, principalmente, a esclarecer los factores que habían desencadenado los acontecimientos, y reestablecer el equilibrio necesario para poder reconducir la vida cotidiana del centro y el rumbo del proceso de cambio.

En los escritos presentados en la secretaría, Gloria explicaba el motivo fundamental de su renuncia: la insatisfacción con el funcionamiento de la CCP, y la disconformidad con las directrices pedagógicas emanadas de este órgano colegiado, manifestando abiertamente su absoluto desacuerdo con las decisiones tomadas respecto a la forma de abordar la integración del alumnado con necesidades educativas específicas. Ante esta situación, Gloria valoraba como única opción coherente abandonar la CCP, lo que implicaba necesariamente presentar su dimisión como coordinadora del proyecto de formación, ya que esta responsabilidad era la que requería su presencia en esta comisión.

Lo cierto es que, la decisión de Gloria y, sobre todo, su forma de proceder ante las discrepancias surgidas en el seno de la CCP respecto a cómo seguir construyendo las líneas pedagógicas del centro, cogió a todos (a unos más que a otros), por sorpresa. *“Tiene mucha más importancia una dificultad dentro de la comisión pedagógica que un conflicto en el claustro, porque se rompe más la unidad (...). Una persona de la CCP puede desmembrar totalmente el trabajo”* (ENT3). Estas declaraciones de Amparo, hechas espontáneamente durante la realización de una entrevista, expresan el sentir general del centro después de los acontecimientos que estamos narrando.

Una vez conocido el contenido de los escritos presentados, la CCP convocó una reunión de urgencia para analizar el problema y tomar decisiones para su resolución. En el estado de confusión generado, era difícil valorar qué pasos convenía dar, y en qué dirección. Los escritos con registro de entrada requerían una respuesta institucional, máxime cuando en ellos, veladamente, se acusaba al centro y la CCP de hacer dejación de sus obligaciones con respecto a la atención al alumnado

de educación especial en Segunda Etapa. Pero, al margen de los cauces oficiales, se trataba de buscar vías de solución que no recrudesieran aún más el conflicto iniciado. En este sentido, había unanimidad en torno a la idea de que era necesario propiciar un acercamiento personal de las partes en litigio para llegar al entendimiento y la conciliación. Resultaba evidente que, al presentar su renuncia por escrito, Gloria quería dar a su decisión un carácter irrevocable; pero, a pesar de esta circunstancia, la toma de decisiones de la CCP, durante esta primera reunión, se centró en la posibilidad de arreglar la situación mediante el diálogo, la escucha mutua y la reconsideración de las posturas enfrentadas. De esta forma, con la confianza puesta en el consenso y la negociación, se inició un largo proceso de conversaciones y reflexiones individuales y colectivas que, no obstante, no consiguieron el efecto deseado.

Para comprender el problema en toda su dimensión es necesario rastrear los acuerdos y desacuerdos del principio de curso, en especial aquellos protagonizados por los miembros de la CCP, y los relacionados directamente con la atención a la diversidad, donde era evidente que había comenzado a enredarse el ovillo. Es difícil situar el punto exacto de inflexión, el momento preciso en el que se produce un cambio de actitud en las personas, de tal forma que, lo que antes las unía, se convierte en lo que justamente las separa; quizás es más acertado pensar en lo que Anne Michaels (1998) llama "*el instante gradual*"⁸, es decir, el momento en que se materializa un proceso lento y callado, casi imperceptible, de transformación. No obstante, la búsqueda de explicaciones nos conduce, inevitablemente, al juego de las causas, tratando de aislar en el pasado inmediato los elementos que nos permitan analizar con perspectiva la situación presente.

Siguiendo el hilo conductor del conflicto, nos remontamos al inicio del curso 1995-96. Gloria es una profesora muy comprometida con el proceso de cambio que

⁸ "*¿Pero en qué momento se convierte la madera en piedra, la turba en carbón, la piedra caliza en mármol? El instante gradual*" (1998:152)

se está construyendo en Los Castaños; su trayectoria en el centro muestra, además, una preocupación constante por el alumnado con mayores dificultades para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El nuevo curso escolar se presenta para ella como una oportunidad para seguir avanzando en la experimentación: por un lado, la reducción de profesorado en la Segunda Etapa (donde ella aparece como tutora de 8º), favorece la creación de un equipo docente, muy cohesionado y veterano en el desarrollo del PAT, lo que hace presagiar la posibilidad de poner en práctica nuevos retos pedagógicos; por otro, la entrada de la profesora de pedagogía terapéutica en las aulas, para atender al alumnado con necesidades educativas específicas junto a los tutores, supone una alternativa atractiva para vencer algunas de las dificultades inherentes a la integración del alumnado en esta etapa. Sin embargo, los acuerdos organizativos alcanzados en la CCP, truncan esta última posibilidad, basándose en un criterio que Gloria no comparte: concentrar el trabajo de la profesora especialista en la atención al alumnado de Primaria.

Gloria siempre manifestó abiertamente su desacuerdo con esta propuesta, máxime cuando en Segunda Etapa había dos alumnos y una alumna con serias dificultades para el aprendizaje. De hecho, a comienzos de octubre, cuando apenas habían transcurrido unas semanas de clase, Claudio y Gloria plantearon en la CCP que se reconsideraran las decisiones tomadas en septiembre, ya que se estaban encontrando serias dificultades para su aplicación por parte de Ana. Transcribo a continuación parte de las notas de campo tomadas durante el desarrollo de la reunión, como muestra del debate que entonces generó este controvertido tema:

“Claudio: el tema, por lo que se ve, está mucho más verde de lo que preveíamos. Se pensaba atender a la diversidad con el apoyo de la especialista en el aula y las adaptaciones curriculares. Pero, en la práctica, está siendo más complicado. Hay que tener claro que esto es una cosa experimental, y que se puede cambiar durante el curso. Deberíamos plantearnos unos objetivos, porque el apoyo estable en el aula presenta más problemas de los previstos, supone cambiar la metodología, etc. Habría

que revisar qué alumnado tiene estudio para PT (Pedagogía Terapéutica). Atender a Primaria y no atender a Segunda Etapa no es un buen criterio, porque sólo está funcionando la edad. Mejor estudiar los casos, revisarlos uno por uno y ver cuáles son los que realmente lo necesitan (...)

Gloria: el otro día, en 8º, 6º ó 7º se necesitaba atención especial

Benito: eso pasa en todos los cursos

Claudio: sí, en unos más y en otros menos. El currículum mínimo no funciona en 6º ni para la mitad de la clase. Mi propuesta es no dar marcha atrás a la atención de la especialista en el aula, pero conociendo las necesidades reales de todo el alumnado. Ir entrando en las clases donde hay buena disposición por parte del tutor. En los casos en los que no hay esta disposición, no abandonar del todo, pero estar sólo media hora. A lo mejor eso es suficiente (...). Luego, en el 2º trimestre, empezar con el resto (...)

Carolina: pues entonces hay que revisar la lista, porque oficialmente sólo hay en el centro tres alumnos de PT. Los hay que tienen informe, pero no estudio; hay luego más alumnos que tienen otras necesidades. En función de los objetivos, ver la planificación real (las posibilidades del alumnado y del profesorado). Y, al mismo tiempo, trabajar el tema en el proyecto de formación

Benito: los tres alumnos con estudio ¿son de Segunda Etapa?

Claudio: no

Benito: yo estoy de acuerdo con la filosofía, pero yo conozco ya las necesidades de mi clase, y Ana también. Lo que hace falta es ver cuándo puede ir a trabajar. No podemos pegarnos otro mes con esta historia. Yo necesito que Ana entre ya en mi clase a trabajar

Claudio: este tema está pendiente porque no hemos podido tratarlo antes en la CCP

Benito: no está tan verde

Claudio: sí, ya que al hacer el horario surge la duda de si Ana va a Segunda Etapa o no, hay tutores que preguntan si es legal que vaya a su clase...

Amadeo: el tema es complejo, y requiere un replanteamiento. Pero las directrices estaban claras desde el año pasado. Hay una base estratégica desde el aula taller: entrar en el aula a romper dinámicas de trabajo que no respondían a la filosofía del proyecto. Y también hay una base pedagógica del estudio de Amparo en su trabajo anterior en el centro, que veía que ya no daba respuesta la atención fuera del aula. Pero el problema aquí no es la búsqueda de estrategia. El problema aquí aparece cuando Gloria plantea que quiere apoyo en su aula. Lo que no podemos hacer es tener

aquí a Ana pendiente hasta que tengamos claro qué es lo que hay que hacer. Tu propuesta, Claudio, no es operativa” (Diario de Campo. CCP. Octubre, 95).

Este fragmento de la CCP refleja claramente los primeros problemas encontrados para poner en marcha el nuevo plan de atención a la diversidad sin siquiera haber culminado el primer mes lectivo y, sobre todo, la confrontación abierta entre dos posturas diferenciadas: una, defensora de seguir con el plan inicial hacia delante, a pesar de los pesares; la otra, partidaria de reconsiderar las decisiones adoptadas, y buscar vías alternativas ante las primeras dificultades. La tensión generada durante la reunión que estamos comentando fue creciendo hasta tal punto que ésta concluyó sin consenso alguno, con un desastroso intercambio de acusaciones mutuas y descalificaciones, en un mano a mano entre Gloria y Amadeo; éste, culpando a Gloria de tener paralizado el plan de atención a la diversidad por su empeño caprichoso de que Ana fuera a su clase a apoyar al alumnado de 8º; Gloria, por su parte, recriminando a Amadeo el desahucio del alumnado de Segunda Etapa (según ella, por influencia de Amparo, y su visión de la atención al alumnado con necesidades educativas específicas), y acusándolo de considerar que la misión de la profesora de PT era entrar en las aulas a romper dinámicas de trabajo poco acordes con la filosofía del PAT.

En contra de su talante habitual, Amadeo se mantuvo inflexible respecto a la posibilidad de replantear la estrategia de atención a la diversidad planificada por Amparo el curso anterior. Entre otras razones, desde su perspectiva, el funcionamiento general del centro (y toda la estructura organizativa y pedagógica diseñada para cubrir los objetivos propuestos), no podía subordinarse a las necesidades sentidas y expresadas por lo que él consideraba sólo una de las patas del engranaje. Amadeo, por su condición de coordinador del PAT, y por su compromiso e implicación en Los Castaños desde sus comienzos, tenía una perspectiva global de lo que pasaba en cada uno de los ciclos que componían el

colegio; como ya hemos señalado, fue uno de los principales impulsores de todo el proceso de cambio que se había ido gestando con mucho esfuerzo, y había contado para ello con el apoyo incondicional de Gloria y Claudio; siguiendo su particular capacidad para afrontar los riesgos, estaba convencido de que era el momento de actuar para después valorar, sin darle más vueltas a lo que habían sido decisiones sopesadas y aprobadas por el claustro. No se paró a pensar que, lo que había sido un plan ideado junto a Amparo a finales del curso anterior, iba a tener que ser llevado a la práctica por Ana, una persona con muy buena voluntad, pero sin demasiada experiencia en el campo de la educación especial. Además, al ser nueva en el centro, desconocía las características del profesorado y el alumnado, al tiempo que resultaba una absoluta desconocida para la mayoría de los tutores con los que iba a trabajar, *“porque no era Amparo, era una persona que llegaba nueva al centro. Había ahí muchas cosas que no supimos calcular bien las consecuencias que podían tener”* (ENT1).

Al día siguiente de la conflictiva reunión, después de varias conversaciones informales entre los integrantes de la CCP, las aguas volvieron a su cauce y, fruto de la discusión entablada, se acordó que Ana comenzara a trabajar con el horario previsto, y que Julia realizara tres horas de apoyo en 8º y dos en 7º (con Gloria y Violeta respectivamente); también se decidió hacer progresiva la entrada de Ana en las clases, combinándola con la atención individualizada en el aula de educación especial. Finalmente, el debate sobre el plan de atención a la diversidad quedaba postergado para el segundo trimestre, después de poner en práctica el plan inicial, y valorar mediante informes el funcionamiento de las medidas adoptadas.

El primer trimestre siguió su curso, sin que volvieran a producirse enfrentamientos en el seno de la CCP. Ana tuvo serias dificultades para desempeñar la compleja tarea que le había sido asignada, en parte por el desconocimiento al que ya hemos hecho alusión, en parte porque, más allá de la planificación necesaria para entrar al aula y coordinarse con el profesorado, la estrategia no contaba con un diseño concreto, ni con pautas claras de actuación. El plan adolecía de falta de

objetivos específicos a conseguir en cada caso; además, cada grupo de clase presentaba elementos diferenciales que complicaban la labor, bien por las características del alumnado, bien por la metodología didáctica utilizada por el tutor. Por ejemplo, en 6º de Primaria, Jonás presentaba dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales; la estrategia de Sebastián, el tutor del curso, había consistido en trabajar estas áreas con cuadernillos específicos para Jonás, diferentes a los utilizados por el resto de la clase; cuando Ana comenzó a entrar en el aula para apoyar la integración de este alumno, se encontró una dinámica en la que el propio niño tenía asumido que su actividad era independiente de la que realizaban sus compañeros de clase; esto suponía una dificultad añadida para que Ana pudiera llevar a cabo una estrategia diferente a la atención individualizada durante su permanencia en el aula. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el fragmento de una reunión interciclo que transcribimos a continuación, en la que Juan Manuel cuenta cómo estaba funcionando el apoyo a la integración en su aula:

“Con Cristina hay días que tenemos lucidez y podemos adosar, más que integrar. Creo que Cristina necesita una atención totalmente individualizada, dada su situación y su nivel personal. (...) Ana se ha metido a hacer cosas con Cristina en el aula que luego no puede cortar, o no quiere, o no sabe. Se ha implicado mucho con la cría; es más, me ha llegado a plantear que le gustaría dedicar su horario de trabajo personal a ella. Pero integración, lo que es integración, no se está haciendo. La actividad que Ana realiza está totalmente dedicada a ella. Intentamos relacionar, por ejemplo, si estamos en palabras con ‘tra’, Cristina ve las palabras con ‘t’. Hay una integración intrínseca: si necesita una goma o un papel, tiene que pedírselo a los compañeros. En la coordinación individual, a Ana y a mí nos costó un poco arrancar al principio, quizás por falta de conocimiento mutuo, pero ahora ya estamos intentando ver lo que yo voy a hacer, para ella preparar trabajo para Cristina”
(Diario de Campo. Coordinación interciclos. Noviembre, 95).

Por otra parte, el proyecto de formación, que se había organizado este curso para que fuera un apoyo paralelo al plan de integración, había comenzado el primer

trimestre con la selección y definición de los objetivos y contenidos mínimos para cada ciclo; se pensaba que este podía ser el primer paso para luego abordar la atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares, partiendo de unos sólidos cimientos curriculares, secuenciados a lo largo de toda la escolaridad; sin embargo, esta tarea inicial resultó más costosa de lo previsto, y se prolongó prácticamente hasta final de curso, postergando indefinidamente la reflexión sobre la integración del alumnado.

El inicio del segundo trimestre traía de la mano la valoración del plan de integración, y la revisión de los acuerdos organizativos tomados al inicio del curso. La segunda semana lectiva de enero, Gloria presentó en la CCP, para su discusión, un informe sobre la atención a la diversidad en Segunda Etapa. Su contenido se estructuraba en tres partes: la primera consistía en una exposición de la problemática presentada por el alumnado de 7º y 8º, y la forma en que se había desarrollado el apoyo a la integración (subrayando el hecho de que era llevado a cabo por una profesora no especialista en pedagogía terapéutica con la que no había ningún tipo de coordinación para el trabajo en el aula), evidenciando la insuficiencia de los resultados obtenidos; la segunda, presentaba las conclusiones a las que había llegado como profesora de estos dos cursos:

“Todas las razones arriba mencionadas, evidencian las dificultades del profesorado para dar una atención adecuada a este grupo, lesionando con ello el derecho que tiene nuestro alumnado a una educación de calidad. Además, debemos tener en cuenta que este alumnado se encuentra en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, por lo que no queda mucho tiempo para corregir los errores o fallos que su formación, por uno u otro motivo, presenta en estos momentos” (DOC24).

El informe concluía con una propuesta que quería que fuese debatida en la CCP, que consistía, básicamente, en dar prioridad a la atención de los cursos de 7º y 8º por parte de la especialista de PT, facilitando además la coordinación del

profesorado de la etapa con dicha especialista, en horario lectivo y en coordinación de ciclo.

Ana también había decidido elaborar un informe sobre el funcionamiento del apoyo dentro del aula en Primaria, pero aún no lo había concluido, por lo que la CCP decidió esperar a tener los dos informes para llevar a cabo la valoración de la estrategia puesta en práctica para la atención a la diversidad. Finalmente, Ana presentó su informe dos semanas después de que Gloria hubiese presentado el suyo⁹. No obstante, para entonces, el debate que se quería generar en torno a los recursos para la integración ya había iniciado su periplo entre los pasillos. El enfrentamiento de principios de curso comenzaba, poco a poco, a despertar de su letargo. Amadeo ya había manifestado anteriormente su desacuerdo con los planteamientos de Gloria, pero además sabía que esas propuestas no iban a ser del agrado de los coordinadores de Primaria; por otra parte, se sentía molesto con Ana que, antes de hacer público su informe, ya había puesto en práctica alguna de las propuestas que allí planteaba para su discusión en la CCP (como por ejemplo retirar el apoyo a Guayarmina en 3º, por considerar que la alumna podía *“seguir el ritmo de los aprendizajes dentro del aula”* (DOC25).

Desde que Gloria presentó su informe en la CCP, hasta que se incluyó el tema de la atención en la diversidad en la orden del día de esta comisión, trascurrieron exactamente cuatro semanas; primero se decidió esperar a contar con el informe de Ana, para tener toda la información necesaria; después ocurrió la inesperada baja de Benito, cuya sustitución requería una importante reestructuración horaria del centro; luego trascurrieron dos semanas en las que las reuniones de la CCP se colmaban de asuntos urgentes, y nunca había tiempo de entrar en el importante debate. Finalmente, el 15 de febrero, se incluyeron los siguientes puntos

⁹ El informe de Ana tenía un carácter más técnico y detallaba su actuación en cada uno de los cursos. Al final del informe, presentaba una serie de propuestas de actuación para el resto del curso, y una valoración positiva de la entrada del especialista al aula, ya que *“ha supuesto un cambio para los tutores, pues comienzan a asumir que el alumnado con necesidades educativas específicas está bajo su responsabilidad, y no es ajeno al grupo”* (DOC25).

a tratar en la comisión: la formación en zonas propuesta por el PAT, el trabajo de los ciclos, y la atención a la diversidad. Como era habitual, el punto relativo a la información sobre el trabajo en cada ciclo ocupó la mayor parte de la sesión y, sólo al final, cuando faltaba poco para concluir la reunión, el tema salió a colación. Dado que no quedaba tiempo para profundizar, la discusión giró en torno a cuál sería la mejor forma de articular el debate y la reflexión acerca del contenido de los informes, en particular, y sobre la atención a la diversidad, en general. Había diferentes propuestas en relación con el contexto más apropiado: ¿debía ser un debate general del centro o había que tratarlo primero en los ciclos?, ¿debía ser discutido previamente en la CCP o era mejor tratarlo en una reunión general en la que participase todo el profesorado? También surgían dudas respecto a cuál debía ser el contenido de la reflexión: no estaba claro si era más apropiado centrar el análisis en el resultado de la experimentación durante el primer trimestre (dejando las cuestiones de fondo para su discusión posterior en el proyecto de formación) o si, por el contrario, era necesario valorar los resultados en el contexto de una reflexión más profunda sobre el sentido y el significado global de la experiencia. Claudio y Gloria defendían una posición pragmática: revisar los acuerdos relativos a la atención a la diversidad en función de los dos informes aportados a la CCP; Carolina y Amadeo, en cambio, eran partidarios de hacer una reflexión global sobre la puesta en práctica de la estrategia diseñada y, dado que las decisiones que se tomaran iban a afectar a los acuerdos generales de centro, era necesario abrir un período de tiempo para que todo el profesorado pudiera aportar documentos e información para el debate. Llegados a este punto, Amadeo comenzó a cuestionar incluso la necesidad de entrar a debatir el tema. Y fue entonces cuando el conflicto, que había estado latente, volvió a restallar:

“Claudio: podemos apuntar en unas hojitas los acuerdos de centro y los elementos aportados al debate. Buscar soluciones para este curso, sin olvidar el debate más amplio. Lo que nos decía

Fernando Hernández: no olvidar las prioridades, no poner muchos calderos al fuego, acometer tareas...

Amadeo: igual deberíamos empezar por el principio: antes de empezar este debate, elaborar una lista de prioridades; y si la atención a la diversidad es una de ellas, pues empezar por ahí...

Gloria: ¿y si no es una prioridad, no se discute esto? Hay una demanda de revisión por mi parte, y no se ha hecho. Se decidió, a principio de curso, una revisión después del primer trimestre

Amadeo: hay cosas que se han revisado, porque los acuerdos iniciales eran ligeros. Por ejemplo, se empezó con una atención en el aula, y ahora se está haciendo combinada, dentro y fuera del aula

Gloria: pero no son acuerdos de la CCP, se han hecho a título individual, entre el tutor y la profesora de PT

Amadeo: para mí, por ejemplo, ahora es una prioridad atender el problema de la coordinación en Segunda Etapa (...)

Gloria: había el acuerdo de revisar la atención a la diversidad

Amadeo: no sé qué estás planteando por atención a la diversidad. No sé si te refieres a la actuación del profesorado de PT o a la cuestión de cómo se acomete la atención a la diversidad del alumnado (...)

Gloria: no todos estamos informados de lo que sucede (...). Juan Manuel, por ejemplo, puede coordinarse. Yo no, y eso me causa problemas en mi clase

Claudio: mi propuesta iba encaminada a ver qué podíamos resolver este año. Hacer una revisión para ir poco a poco aclarando temas...

Amadeo: si a alguien se le ocurre algo, que haga una propuesta por escrito sobre cómo articular este debate” (Diario de Campo. CCP. Febrero, 96).

En este fragmento de la CCP se puede observar, nuevamente, el enfrentamiento directo entre dos posturas. Pero más interesante resulta destacar cómo el conflicto acaba personalizándose: por un lado Gloria, que demanda con urgencia que se atiendan sus peticiones; por otro, Amadeo que, consciente de los peligros que entraña, soslaya la petición argumentando la necesidad de contextualizar el debate teniendo en cuenta los intereses y prioridades de todo el centro.

Gloria, al concluir la CCP me confesó su malestar: *“llevo desde el finales del primer trimestre pidiendo que se debata este tema, y no se hace otra cosa que poner impedimentos. Los informes están hechos, y no se discuten (...), ¡y ahora es necesario que todo el mundo aporte documentos para que se pueda iniciar el debate!”* (Diario de Campo. CCP. Febrero, 96). En su opinión, el origen del problema se encontraba en el hecho de que Amadeo, al estar influido por Amparo, no estuviera de acuerdo con que era prioritario que la profesora de pedagogía terapéutica atendiera al alumnado de Segunda Etapa.

Los ánimos habían acabado ciertamente soliviantados después de esta reunión. Pero nadie esperaba el desenlace. Después de unos días de vacaciones, el reencuentro en el colegio, al final de la semana de carnavales, trajo consigo la dimisión de Gloria, y el consiguiente desconcierto. Lo que había sido el encontronazo entre dos posturas enfrentadas que, necesariamente, había que someter a discusión para llegar a acuerdos, se convirtió en una renuncia formal, por parte de Gloria, a seguir participando en la búsqueda de consensos; de hecho, el acto en sí, suponía una negativa frontal a la labor que se estaba desarrollando en el colegio; se rompía así la unidad y la cohesión que había caracterizado el proceso de cambio en el centro.

Desde que Gloria presentó con registro de entrada su renuncia, hasta que el tema fue tratado en el claustro de Los Castaños transcurrió una semana. Como ya señalamos, los esfuerzos de la CCP se dirigieron a buscar una salida al conflicto mediante el diálogo, aunque fuera necesario dar una respuesta institucional al contenido de los escritos presentados. En este sentido, se produjeron muchos intentos de acercamiento, e incluso, hubo un momento en el que fue posible creer en la ilusión de la calma después de la tormenta. Las principales desavenencias eran entre Amadeo y Gloria, que se sentían mutuamente traicionados y decepcionados; no obstante, en un gesto amable por ambas partes, se produjo un encuentro en el que se atisbó un principio de entendimiento. Sin embargo, cuando las cosas parecían volver a su cauce, Gloria se enteró de que sus escritos se iban a presentar en el

claustro para debatirlos junto a los elaborados como respuesta por la CCP. Esta decisión truncó para Gloria la posibilidad de continuar el frágil e inestable camino del diálogo, abriendo definitivamente la puerta a su particular encierro.

El 29 de febrero se inició el claustro en el que, entre otros asuntos incluidos en la orden del día, se hicieron públicos los comunicados de la CCP en respuesta a los escritos de Gloria, y también las alegaciones posteriores que, a su vez, ella presentó antes de iniciarse la sesión. Hasta ese momento, la dimisión de Gloria y las discrepancias surgidas respecto al controvertido asunto de la atención a la diversidad no se habían tratado oficialmente en el centro, sino exclusivamente en el contexto de la CCP, o en el ámbito privado. Se trataba de informar al claustro de lo acontecido, presentando y argumentando las posturas mantenidas por las partes en conflicto, con la finalidad de que el claustro tomara decisiones respecto a cómo continuar y, en su caso, reorientar el proceso de experimentación en el centro.

La lectura de los escritos, la defensa de los argumentos presentados por ambas partes, y las intervenciones de los miembros del claustro para aclarar el conflicto y tomar decisiones, ocuparon las dos terceras partes de una reunión que se prolongó más de lo previsto. La cuestión más delicada era aquella en la que Gloria había centrado su reivindicación: la atención al alumnado con necesidades educativas específicas de Segunda Etapa por parte de la especialista de PT. Ella expuso claramente que el origen de las discrepancias había estado en las decisiones que se habían tomado respecto a cómo desarrollar la estrategia de atención a la diversidad en el centro, ya que lesionaban el derecho de su alumnado a una educación digna, y dificultaban su labor como docente; Gloria cuestionó abiertamente las directrices pedagógicas de la CCP, manifestando su desacuerdo con los objetivos y las prioridades establecidas y, sobre todo, con las estrategias diseñadas para conseguirlos; en su opinión, la pretendida innovación, estaba vacía de contenido. Ante reiteradas peticiones por su parte de revisión de los acuerdos, había

sentido desoídas sus demandas, y este hecho era el que había motivado los escritos y su dimisión.

Por su parte, Claudio, como coordinador general y miembro de la CCP, explicó la postura de la comisión ante la petición explícita de Gloria de que se atendiera prioritariamente al alumnado de 7º y 8º por parte de la especialista de PT: el claustro había aprobado una serie de acuerdos desde el curso pasado respecto a cómo afrontar la atención a la diversidad; la puesta en práctica de estos acuerdos se concretó en un diseño que tenía en cuenta la situación general del centro. De esta forma se elaboró, con carácter provisional (sujeto a revisión después de su experimentación), el horario de la profesora de PT; en los meses transcurridos desde el inicio del curso, se habían valorado y sopesado algunas de las acciones llevadas a cabo y, en el momento de presentarse los escritos, existía una propuesta para debatir en profundidad el tema y, a la luz de la práctica, considerando las dificultades encontradas para el desarrollo de la propuesta inicial, reconducir el proceso. Desde el contexto general del centro, teniendo en cuenta los retos planteados para este curso, la petición de Gloria suponía, en opinión de la CCP, un retroceso en la línea de trabajo iniciada, ya que su solicitud circunscribía el problema a la atención individualizada del alumnado con necesidades educativas específicas, cuando la directriz pedagógica consistía en apoyar la integración del alumnado en el aula. En su escrito, la CCP ofrecía algunas alternativas para mejorar la estrategia diseñada y, sobre todo, emplazaba al claustro a abrir un debate reflexivo y crítico en torno a la atención a la diversidad, que permitiera avanzar de manera constructiva en la experimentación.

Se entabló una ronda de intervenciones en las que Gloria defendió su perspectiva de los hechos, mostrándose inflexible en su postura; los miembros de la CCP, por su parte, tomaron la palabra cuando se hizo necesario aclarar dudas respecto al proceso de toma de decisiones que se había seguido en lo relativo a este tema, refutando en ocasiones las tajantes afirmaciones de Gloria y, en otras,

planteando propuestas alternativas para el futuro. Las intervenciones del resto del profesorado estuvieron destinadas en su mayoría a pedir aclaraciones para poder juzgar los hechos, manteniendo una actitud de escucha y, sobre todo, tratando de apaciguar una discusión en la que se iba elevando el tono por momentos:

Juana: desde fuera, viendo los escritos, creo que no son tantas las discrepancias respecto al tema y, además, parece que las principales discrepancias están en dónde entra y de dónde sale Ana. Creo que deberíamos dejar esto aquí, porque no me gustaría que nos quedáramos con una sensación de tierra quemada; es normal que haya problemas, ha habido una pausa; pues ahora hay que ser positivos, y tirar para delante: discutir el tema en ciclos o donde sea. Me daría pena que ahora se crearan determinadas dinámicas de trabajo, porque yo no quiero estar en un colegio así.

Gloria: recuerdo una CCP en la que Claudio decía que Juan José necesitaba sólo para él una cuidadora y un profesor más; sin embargo, a ese alumno ahora no se le atiende ni siquiera por la profesora de PT porque, como se dijo una vez en la CCP, Ana tiene que entrar en las aulas a ‘romper metodologías no coherentes con los Proyectos de Trabajo’ (...)

Juan Manuel: ¿romper metodologías? Eso no es lo que se ha hecho, por lo menos en mi aula. Creo que hay que relativizar las cosas que se dicen

Gloria: yo no lo he dicho, lo tengo apuntado porque alguien lo dijo

Claudio: ¿no está descontextualizado?

Gloria: Si quieres leo el contexto

Juana: Vamos a concretar. Ya hemos oído a las partes. Vamos a tomar una decisión y seguir con el claustro (...)

Ana: Yo estoy de acuerdo con Juana. El procedimiento ha servido para que el tema se debata. Pero lo que sí quiero añadir es que los acuerdos que se tomen no sean para llegar a decisiones vacías de contenido, sino que primero se debata cómo llevarlos a cabo

Claudio: se llega a un acuerdo, y luego hay que experimentar (...)

Gloria: No se puede innovar así, como dice Claudio. Desde el principio insistí en la necesidad de que, antes de poner a prueba los acuerdos (que en su opinión eran enunciados carentes de contenido), era necesario hacer un diseño de cómo iba a ser la intervención en el aula. Pero eso nunca se hizo, porque parece que era más importante ‘romper metodologías no coherentes con los

Proyectos de Trabajo'. Para eso se hizo el horario de Ana, siguiendo ese criterio. Y así no se puede innovar: sin debate de fondo, sin saber en lo que una se mete. Por un lado, creo que el apoyo de Ana en el aula no es suficiente para determinados niños y niñas; por otro, no he planteado el problema de forma dialogada porque fue tan dura la discusión sobre el horario de Ana, que ya no me quedaron fuerzas para más. Pero, así, me niego a innovar (Diario de Campo. Claustro. Marzo, 96).

Esta última intervención de Gloria, en un tono entre acusador y victimista, rompió la tensa calma que se había querido mantener durante el desarrollo de la reunión, provocando una reacción visceral de Amadeo que, hasta ese momento, se había mantenido al margen de la discusión para evitar un nuevo choque frontal. Amadeo, en un tono excesivo y categórico, interrumpió a Gloria para desmentir sus afirmaciones y zanjar la cuestión:

“Vamos a ver, aquí parece que Gloria es la víctima y nosotros los malos que no le hacemos caso. Y eso no es así, esto no es una historia de malos y buenos; el tema se discutió hasta la saciedad, y quedó pendiente de revisión. El acuerdo no era ‘romper metodologías’, sino potenciar el trabajo en las aulas: los Proyectos de Trabajo parecen ser potencialmente buenos para atender a la diversidad, y la presencia de un profesor más en el aula puede potenciar ese trabajo. Lo que pasa es que Ana está entrando a las aulas para dar clases particulares, que ya nos explicará ella por qué es así. Hay muchas cosas que mejorar, pero los procesos son largos y costosos, y estamos empezando” (Diario de Campo. Claustro. Marzo, 96).

Cuando Amadeo terminó de hablar, el silencio se impuso en una reunión cuyo ritmo, hasta ese momento, había estado marcado por las intervenciones de Gloria; la contundencia empleada por Amadeo dio paso, de forma ciertamente explosiva, al enmudecimiento de Gloria, y a la conclusión de este delicado punto de la orden del día. Su única intervención, a partir de aquí, consistió en pedir que constara en acta, textualmente, “su desacuerdo con que Ana dedique cuatro horas al apoyo

docente en el aula taller en educación Primaria, considerando que hay otro profesorado que puede hacer esa cobertura” (DOC4).

El claustro mostró su aprobación a los planteamientos pedagógicos expresados por la CCP en sus escritos, y acordó dedicar una semana del siguiente trimestre a debatir, en horario de exclusiva, el tema de la atención a la diversidad para profundizar en la comprensión del camino iniciado, y avanzar en la toma de decisiones para el siguiente curso.

Así concluyó el conflicto originado en el seno de la CCP debido a las discrepancias respecto a la manera de afrontar la atención a la diversidad en Los Castaños. Lo que comenzó manifestándose como un grave desacuerdo ante las decisiones tomadas en relación con este tema derivó, durante el desarrollo de la crisis, en una oposición frontal de Gloria a las directrices pedagógicas generales del centro, cuestionando abiertamente el trabajo colectivo llevado a cabo con el esfuerzo de todos. Esta posición de fuerza y enfrentamiento acabó decantando la resolución del conflicto, nuevamente, hacia el lado del diálogo y la unidad de todo el profesorado. Al igual que sucediera durante el primer trimestre, cuando surgieron las desavenencias con las familias, la decisión del claustro de Los Castaños fue mantener la unidad y continuar el trayecto iniciado, abogando por la revisión de los acuerdos y la discusión en profundidad de los objetivos planteados durante el proceso de cambio.

El tercer trimestre transcurrió con relativa calma en lo que se refiere a la convivencia cotidiana en el centro, considerando las tormentas desatadas durante los trimestres anteriores. El debate sobre la atención a la diversidad ocupó la primera semana del mes de mayo; durante tres días, el profesorado de Los Castaños se organizó en torno a un esquema de trabajo que incluía la exposición y discusión de la información disponible, la presentación de ideas, y el análisis de las funciones a desempeñar por los diferentes especialistas y los tutores, la articulación de propuestas de actuación, el papel de los Proyectos de Trabajo como metodología

alternativa en el aula, el establecimiento de criterios de priorización para distribuir los recursos disponibles, etc. (Anexo 8).

El debate concluyó con una sesión de claustro en la que se aprobaron los acuerdos alcanzados respecto a la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales del alumnado en Los Castaños (Anexo 9). Estos acuerdos daban continuidad a la línea iniciada durante el curso, y suponían, por un lado, la revisión de las propuestas de actuación llevadas a la práctica, y por otro, la profundización en los aspectos más controvertidos de la integración. A modo de ejemplo, el siguiente párrafo expone las decisiones que se tomaron para articular el tipo de respuesta educativa en cada caso:

“Una vez detectada por el profesorado la necesidad de aumentar la respuesta educativa a un alumno o alumna, será el tutor el que elabore y desarrolle dicha respuesta educativa, pudiéndose asesorar (si así lo necesitara) con los recursos disponibles (especialistas, compañeros, bibliografía...). La atención a este alumnado se realizará en el aula ordinaria, y por el profesorado que interviene en el nivel. Si del seguimiento y evaluación del proceso citado se entendiera que hay necesidad de aumentar la respuesta educativa, se arbitrarán los recursos necesarios entre el tutor, el especialista de apoyo a la integración, la CCP, y los servicios concurrentes. (...) Si se necesitara atención directa por parte del especialista de apoyo a la integración, ésta se desarrollará preferentemente dentro del aula, entendiéndose que se entra en el aula ordinaria para llevar a cabo la respuesta educativa que se haya decidido, y no para trabajar otros contenidos diferentes a los del resto del alumnado (...). En todo caso, se puede consensuar la forma de atención directa a alumnos concretos entre los actuantes (por ejemplo, atención dentro y fuera del aula ordinaria), entendiéndose esta decisión como una estrategia puntual idónea para el desarrollo del alumnado, siempre y cuando no sea contraproducente para la autoestima e integración del mismo” (DOC26).

En junio, como siempre, llegó el final del curso 1995-96, y con él también llegó a término nuestra historia. Hemos querido hacer un recorrido por algunos de los aspectos más sobresalientes de la vida del colegio Los Castaños, desde que

comenzó su existencia en 1991, hasta el momento en que esta narradora abandonó su trabajo de campo en 1996. Sin embargo, antes de concluir este apartado, quisiera dejar constancia del resumen que hacía de estos años uno de los protagonistas de esta historia:

“Creo que, en síntesis, los cinco años fueron así: los dos primeros, fundamentalmente organizativos, intentando siempre que no se crearan ciertos hábitos que sabíamos que podían viciar cualquier trabajo de grupo; el tercero fue un año de transición, tanto por la renovación de gente en el equipo directivo como en el planteamiento general del centro; y ya, durante el cuarto y el quinto año, se produjo más el desarrollo pedagógico, con todas sus contradicciones, entre ellas la de educación especial y la atención a la diversidad, que no creo que se pueda entender desligadas del resto. A medida que se avanza, se profundiza en las contradicciones. Y el año que viene... habrá que ver... Como siempre” (ENT1).

Capítulo IV. DEFINIENDO EL PAT

“Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla”

Eduardo Galeano

En este capítulo queremos profundizar en la caracterización de la innovación objeto de estudio, utilizando para ello algunas cuestiones planteadas en el capítulo I, al realizar la contextualización teórica de este trabajo. Al hablar de una experiencia innovadora, tenemos que definir explícitamente qué queremos cambiar y para qué y, en estrecha relación con esta definición, optar por un modelo de funcionamiento que ponga en marcha el cambio deseado.

Por esta razón, vamos ahora a describir el PAT atendiendo a cómo se concibió su puesta en marcha, qué dimensiones curriculares pretendía transformar, y con qué fin.

El programa dibujaba en sus inicios unas intenciones transformadoras respecto a qué cambiar, cómo cambiarlo y con qué finalidad. Pero, el esfuerzo por definir estos aspectos supone siempre poner en marcha el motor para iniciar un proceso que, en su desarrollo, modificará la concepción que tengamos sobre la realidad que queremos cambiar. Es por esto que consideramos necesario describir también la evolución que fue operando en el desarrollo de la práctica, y en la definición que los propios implicados en la innovación hacían del programa. Somos conscientes de que la separación de los elementos de la experiencia sólo es posible con fines analíticos. Tal y como nos recuerda Hargreaves:

“Los distintos componentes de la reforma educativa deben tratarse en conjunto, en sus interrelaciones, como un sistema complejo. En la educación, como en otras facetas de la vida, las cosas están unidas. La interrelación de los cambios produce una coherencia especial, que les proporciona un empuje determinado y no otro” (1996:35).

IV.1. EL MODELO DE PROCESO Y EL PAT

Al iniciar una experiencia innovadora, son muchas y variadas las estrategias que se ponen en funcionamiento para hacerla realidad. Pero lo que vamos a desarrollar en este apartado es la filosofía general que impregna el modo de trabajar dentro del PAT. Por tanto, no vamos a centrarnos en estrategias concretas que se fueron desarrollando para los diferentes contextos, momentos y dimensiones del programa, sino que vamos a describir la propuesta ofertada desde el equipo universitario a la petición de asesoramiento, formación y evaluación formulada por el PAT, que sirvió de telón de fondo sobre el que ir construyendo la experiencia, y que fue impregnando la manera de ser y hacer el programa. Una de las principales ideas presentes en esta propuesta es expresada por West:

“El tema no es tanto si una escuela es capaz de asimilar un cambio concreto o de desarrollar un programa o un enfoque particular, sino si la escuela puede desarrollarse por sí misma continuamente, a lo largo del tiempo, para enfrentarse a los desafíos y las oportunidades que se le presentan. Esto significa para nosotros que cualquier modelo de mejora necesita llevar dentro la semilla de la regeneración” (2001:769).

Esta idea es recogida por muchos de los modelos del enfoque de asesoramiento práctico, reflexivo o de facilitación. Para este enfoque, según Hernández Rivero (2002), las personas y la institución en la que trabajan ocupan el papel protagonista en el asesoramiento; ellas son las que conocen mejor que nadie su realidad, los problemas con los que conviven y las posibles mejoras; por esta razón, en el proceso priman los significados que los propios sujetos otorgan a esa realidad, a través de la acción y la reflexión favorecida por el asesoramiento. Los centros y el profesorado asumen la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones respecto a los objetivos, contenidos, y procesos a trabajar. El control del tiempo y de las tareas es interno, de manera que no importa tanto el cumplimiento formal de un plan de acción en una secuencia temporal predeterminada como el desarrollo adecuado de las tareas.

El estilo de asesoramiento que se corresponde con la premisas anteriores es no directivo, prestando atención tanto a los ámbitos afectivo-emocional y relacional como al ámbito intelectual, y utilizando para ello procedimientos formales e informales. Dado que priman los intereses de los participantes y los contextos, no podemos fijar de antemano el asesoramiento que se va a llevar a cabo, sino que éste debe ser abierto y flexible, adaptable a las circunstancias y demandas. Se trata de generar un proceso de creación de ideas y propuestas de actuación que favorezcan la diversidad de soluciones a los problemas planteados. Por tanto, la facilitación por parte del asesor consiste en:

“El establecimiento de determinadas condiciones al amparo de principios tales como permitir a los profesores definir los aspectos y problemas específicos de indagación; ayudar al profesorado a clarificar sus metas pedagógicas focalizando la atención en su práctica y fomentando la integración de fines y significados; ayudar a identificar las claves teóricas de las situaciones y problemas (...); dar oportunidades para que el profesorado comparta sus reflexiones con otros facilitando el descubrimiento de las conexiones entre las experiencias individuales y permitiendo la profundización en la comprensión de los problemas, sus causas y soluciones” (Hernández Rivero, 2002:84-85).

Este tipo de asesoramiento se encuadra en una perspectiva más amplia, dirigida a propiciar y facilitar el cambio y la innovación educativa en y desde los centros escolares; esta perspectiva tiene múltiples variantes, una de ellas conocida como Desarrollo Basado en la Escuela (Stenhouse, 1987; Holly y Southworth, 1989; Area y Yanes, 1990; Escudero y Bolívar, 1994). Para esta perspectiva, el centro es la unidad de cambio; el enfoque propicia el progresivo aumento del poder y la autonomía del profesorado; implica, asimismo, un proceso de internalización y toma de conciencia sobre la necesidad del cambio, y sobre la necesidad de desarrollar el compromiso y la capacidad interna para crecer desde dentro; la estrategia que utiliza para su puesta en práctica es el “modelo de proceso”, que supone la colaboración mutua entre agentes internos y externos al centro para su desarrollo (Holly y Southworth, 1989).

Vamos a centrarnos en este modelo de proceso como metodología de trabajo utilizada por el PAT para instalar el cambio en la práctica. El planteamiento no supone el seguimiento de reglas o procedimientos precisos con una secuencia fija, sino que implica un trabajo cooperativo donde todos los aspectos han de ser negociados dentro del grupo y con los colaboradores externos: *“el proceso de trabajo es evolutivo, sin un desarrollo prefijado, pues un principio importante a tener en cuenta es que el método no sirva para esclavizar la indagación sobre la realidad sino, como mucho, para organizarla de una manera lo más provechosa posible” (Escudero y Bolívar, 1994:20).*

IV.1.1. El proceso teórico

El modelo de proceso se guía por unos pasos muy similares a los de la investigación-acción, que pasamos a detallar. Antes de iniciar el proceso en sí, es conveniente acometer una labor previa: crear un clima inicial de compromiso con la mejora, que implica discutir, clarificar y consensuar lo que puede comportar un proyecto de esta naturaleza (espacios, tiempos, responsabilidades, actividades...). West (2001) se refiere a esta tarea como la explicitación de un “contrato” en el que se acuerdan las condiciones mínimas necesarias y los compromisos de todos los participantes para el posterior trabajo conjunto.

El primer paso del modelo propiamente dicho, supone el diagnóstico de la situación de cada centro, la acotación del ámbito de mejora a trabajar, la definición de las metas a conseguir y las posibles vías para lograrlas. Por tanto, este primer paso comporta diferentes actividades sucesivas con un único fin: conseguir una visión colectiva de la situación en la que se está, y hacia dónde se quiere caminar. Por eso, en esta primera parte del proceso, es fundamental que se oigan todas y cada una de las voces de los participantes, para afianzar la implicación en la espiral posterior. En el diagnóstico de partida, es importante hacer no sólo un análisis de las necesidades, sino también subrayar los aspectos positivos de la situación presente que puedan ser potenciados. Posteriormente, se trata de compartir los problemas sentidos desde la práctica (que inicialmente pueden comportar un listado amplio y heterogéneo), y ahondar en la comprensión de esos problemas, para poder consensuar las prioridades. Varios autores (Escudero y Bolívar, 1994; Marrero, 1995, Hernández Rivero, 2002) mencionan la conveniencia de introducir formación específica y recursos en este punto del trabajo: *“la crítica del conocimiento requiere conocimiento de lo criticado (...). Para que un centro sea capaz de hacer frente a sus ámbitos de mejora deben verse potenciados por nuevos marcos o ideas pedagógicas”* (Escudero y Bolívar, 1994:24). Al

mismo tiempo que se va ahondando en el conocimiento de las situaciones problemáticas, se van vislumbrando posibles acciones para su mejora:

“En esencia, estamos pidiendo a las escuelas que partan de donde están, más que imaginar dónde preferirían estar. Hemos descubierto que cuando las escuelas miran de cerca lo que están haciendo actualmente, y luego, en el contexto de sus propios límites y oportunidades, consideran lo que pueden hacer, la generación de metas y prioridades para la acción se mantienen enraizadas en la realidad de la escuela” (West, 2001:780).

El siguiente paso en el modelo de proceso es la elaboración de planes para la acción. Supone discutir las diferentes vías por las que transitar, analizar los recursos con los que se cuenta, y recoger por escrito las decisiones tomadas para concretar los acuerdos, y tener un referente común que permita valorar el transcurso de la acción, sirviendo de memoria colectiva para la revisión posterior.

Con independencia de las prioridades que cada grupo seleccione para comenzar, el plan debe registrar el trabajo que se va a desarrollar en dos ámbitos preferentes: el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado, y el proceso de trabajo conjunto de colaboración entre el profesorado (Marrero, 1995). El asesor, durante la actividad de planificación, debe poner especial cuidado en no dirigir la acción hacia donde considera que debe encaminarse, y mantenerse como una de las partes implicadas que puede ayudar a concretar las propuestas de acuerdo con las metas colectivas.

Hay que entender la planificación como una herramienta ágil y útil que sirve para concretar las actuaciones antes de ponerse manos a la obra, pero que no debe fosilizarse en el papel, sino al contrario, flexibilizarse ante las acciones y los contextos en los que se llevan a cabo, de manera que vaya enriqueciéndose a medida que se va avanzado en su desarrollo:

“La planificación no debe convertirse en un proceso formalista para gestionar las acciones concretas que se van a hacer (...). Al contrario, la elaboración de planes pedagógicos es un proceso político de negociación, de distribución de poder, en un clima de diálogo y deliberación. Como tal, el proceso va incrementándose, matizando y reconstruyendo el conjunto de decisiones diarias” (Escudero y Bolívar, 1994:24).

Todo lo que se ha estado trabajando conjuntamente hasta aquí desemboca en el momento decisivo del modelo: el desarrollo reflexivo del plan. Nos interesa destacar el carácter reflexivo de la puesta en práctica, ya que ésta se entiende como un diálogo interactivo entre lo que hemos pensado, la acción, y el aprendizaje que se deriva de su realización, que nos lleva a reajustar el plan para la mejora. Supone analizar cuidadosamente las discrepancias entre lo previsto y lo que sucede durante su desarrollo, valorando todos los elementos en juego.

Si bien podría parecer que este paso del proceso implica un aumento del trabajo individual por parte del profesorado, la colaboración es fundamental en este punto, llevando a cabo un trabajo grupal basado en el aprendizaje experiencial; se trata, sobre todo, de recoger información y describir la propia práctica para compartir las experiencias con el grupo, preparar y analizar conjuntamente materiales y reorientar la práctica. Como señala West, *“lo que se necesita es un estilo de trabajo cooperativo y bien coordinado que dé confianza a cada docente para ‘improvisar’ en la búsqueda de las respuestas más adecuadas a las situaciones que se encuentra”* (2001:774).

La puesta en práctica del plan no consiste tanto en aplicar un nuevo programa como en comenzar un proceso gradual basado en la experiencia personal, profesional, y social que afecta al pensamiento y la práctica del profesorado, y que constituye un aprendizaje continuo y compartido. El asesoramiento concentra sus esfuerzos en ayudar al profesorado en el análisis crítico de la práctica, y en apoyar el intercambio profesional para favorecer este aprendizaje.

Una vez metidos de lleno en la acción, corremos el riesgo de dejarnos llevar por la actividad y las demandas constantes de la práctica. Por esta razón, para completar el modelo de proceso, es necesario abordar la tarea de la evaluación. Este paso supone valorar de manera colegiada todo el proceso que se ha seguido desde el compromiso inicial de trabajo conjunto. Por tanto, implica no sólo constatar los resultados que se han obtenido, sino apreciar las transformaciones que se están dando en la cultura y la práctica de la escuela, y sopesar la capacidad de la organización, y de todo el profesorado, para estabilizar o institucionalizar el cambio.

En realidad, todo el trabajo que se desarrolla con el modelo es, en sí mismo, un proceso de evaluación o autoevaluación, porque supone la revisión continua y el análisis crítico para la toma de decisiones. Para Holly y Southworth, *“esencialmente, es cuestión de combinar de forma secuencial la evaluación como desarrollo, la evaluación para el desarrollo y la evaluación del desarrollo”* (1989:91). Esta última coincide con la evaluación más tradicional de resultados o logros obtenidos, que no debe ser despreciada como forma de tomar el pulso al proyecto de cambio y atender sus puntos fuertes y débiles; la evaluación para el desarrollo pone el énfasis más en el proceso, en cómo se está llevando a cabo, y de qué manera contribuye a la mejora de las acciones que se emprenden; por último, la evaluación como desarrollo concibe el proceso vivido como una indagación reflexiva constante, que implica una actitud permanente de los docentes y el centro, o lo que West (2001) llama implantar el *“hábito de investigar”*. Para este autor, es importante que la escuela descubra el potencial de la información generada internamente sobre el progreso o las dificultades, y añade que *“el compromiso general de investigar y reflexionar sobre lo que está sucediendo en el colegio aumenta la capacidad de la escuela para mejorar”* (West, 2001:778).

La evaluación requiere recoger información, interpretarla colectivamente, y valorar el proceso de trabajo. Pero es necesario trascender el contexto de la práctica y las acciones concretas, y utilizar el proceso evaluador para reconstruir la filosofía, la ideología y las teorías que subyacen al desarrollo de la escuela (Marrero, 1995); a

medida que vamos haciendo nuestro el hábito indagador, debemos profundizar en los análisis críticos, y superar el juicio sobre la utilidad o el éxito de las acciones para descubrir los planteamientos teóricos o ideológicos que estamos promoviendo.

El trabajo de asesoramiento, en estos momentos, además de desarrollar actividades de evaluación y estabilización del cambio, y colaborar en el seguimiento para apoyar los nuevos patrones de trabajo, debe ir en la línea señalada de ayudar al colectivo a sacar a la luz las teorías y metateorías que están en el trasfondo de la práctica.

Si el diagnóstico y el análisis de necesidades del centro se corresponde con el inicio del proceso de cambio, los procesos de evaluación se asocian con su estabilización; el asesor debe ayudar al centro a asumir la responsabilidad colectiva del proceso y, al mismo tiempo, ir haciendo cada vez más prescindible su función de asesoramiento. Sin embargo, como ya se ha dejado entrever en párrafos anteriores, no se entiende la evaluación como el punto final del proceso, sino como el puente que permite lograr continuidad entre lo hecho y lo que habría que hacer para lograr que la innovación sea un proceso continuado, de manera que la evaluación debe promover siempre acciones alternativas que lleven a mejorar el proceso de trabajo.

Hemos descrito los pasos del modelo de una manera lineal y rígida para facilitar su exposición y comprensión, pero es necesario advertir que su puesta en práctica en contextos reales no es tan secuencial, sino que su desarrollo implica la flexibilización de las actividades y tareas, la simultaneidad de las mismas, la revisión continua de lo realizado. Por tanto, a veces es complicado diferenciar cada fase, si bien en cierto que hay momentos del proceso en el que predominan las actividades propias de alguna de ellas. Como señalan Escudero y Bolívar, no se trata de una nueva tecnología para la intervención en los centros:

“Lo más sustantivo es la filosofía educativa que subyace al modelo: la revisión que supone sobre los centros, sobre el profesorado, sobre la comunidad escolar, así como sobre aquellos externos que, de

una u otra manera, pretenden prestar apoyo a dinámicas de mejora centradas en la práctica de los centros y el profesorado. Esta filosofía (...) requiere una actitud de permanente vigilancia en relación con el grado en que las prácticas concretas en que nos embarcamos satisfacen o no los valores y principios que subyacen a esta opción educativa” (Escudero y Bolívar, 1994:26).

IV.1.2. El proceso en la práctica

¿Cómo se concretó en el desarrollo del programa Aulas Taller la puesta en práctica de esta filosofía?

Desde la concepción inicial del programa, por parte de los miembros del Gabinete Técnico de Educación Especial, se defendían unos planteamientos acordes con las características subrayadas por el modelo de Desarrollo Basado en la Escuela: las escuelas son los centros del cambio y, por tanto, el programa debía estar integrado en el proyecto y la dinámica de cada centro, contando con la figura del coordinador liberado a tiempo completo para posibilitar esta integración; la formación y el asesoramiento continuo al programa, los centros y el profesorado se veía como una necesidad incuestionable, entendiendo ésta como un apoyo y un recurso para atender la práctica y sus demandas, y no como una forma de dirigir el proceso o exponer teorías o estrategias con poca o ninguna repercusión en los contextos reales; la evaluación interna y externa del programa se consideraba una vía más para esta formación y para la comprensión de la práctica que, llevada a cabo desde los primeros pasos del PAT, permitiera, por un lado, iluminar la toma de decisiones y reorientar la implementación y, por otro, extender la experiencia a otros niveles y centros en función de su validez pedagógica.

Esta idea inicial requería la participación de agentes externos al programa y los centros, que se integraran en la dinámica del proyecto como un elemento más que aportara conocimientos y trabajo específico para apoyar el inicio, el desarrollo y la evaluación de la experiencia. Bajo estos presupuestos, el Gabinete Técnico de

Educación Especial entró en contacto con el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad, que respondió a la petición conformando un equipo multidisciplinar para la formación, el asesoramiento y la evaluación del programa. Si bien el proyecto inicial del equipo universitario era más ambicioso, y coincidía con las líneas planteadas por el Gabinete, los recortes presupuestarios llevaron a centrar prácticamente nuestra participación (de manera oficial) en el seguimiento y la evaluación del PAT.

Sin embargo, acorde con los planteamientos de partida del programa, y con la idea de innovación y evaluación del propio equipo constituido en el seno del Departamento, esto no supuso renunciar a las características definitorias del Desarrollo Basado en la Escuela, sino integrar el asesoramiento, la formación y la evaluación en el desarrollo del Modelo de Proceso, que permitiría atender las demandas de la práctica, los centros, y el programa partiendo de la colaboración entre todos los agentes, y de la construcción y reconstrucción conjunta y global de la experiencia. En el proyecto presentado por el Departamento a la Consejería de Educación se explicitaba:

“¿Apoyar a las escuelas o evaluarlas? Mejorar las escuelas es, entre otras cosas, mejorar el desarrollo profesional del profesorado. La evaluación puede contribuir no sólo a informar y ampliar la comprensión del profesorado sobre ciertos procesos y experiencias sino que, entendida bajo ciertas coordenadas, es en sí misma una oportunidad para el desarrollo profesional del profesorado. Por eso decimos que evaluar puede ser una buena forma de apoyar a las escuelas para conocerse y mejorarse en todas sus dimensiones: personales, organizativas y culturales” (DOC7).

En este proyecto inicial figuraban objetivos como conocer el estado inicial del programa en su desarrollo en la práctica atendiendo a los diferentes contextos, junto a otros destinados a crear un plan de mejora del programa o contribuir a su

ajuste, adecuación y desarrollo en la práctica real. En el informe de progreso entregado por el equipo asesor al final del primer año de experimentación figura un resumen en el que se especifican las tareas realizadas por los diferentes participantes para desarrollar estos objetivos y, entre estas tareas, se menciona la coordinación y la discusión de los planes de trabajo para los centros, la deliberación respecto a los diseños del aula taller, o la observación de aulas por parte de los coordinadores del PAT en cada centro.

El punto de arranque de esta forma de trabajar lo constituyeron las primeras Jornadas Iniciales del PAT celebradas en septiembre de 1990, en las que se presentó el proyecto, y se asumió el compromiso de trabajo por parte de los centros, el equipo asesor y el Gabinete Técnico. A partir de esta fecha, se establecieron reuniones conjuntas entre los coordinadores del PAT en cada centro, la coordinación provincial del programa, y los miembros del equipo de asesoramiento. Las primeras reuniones se destinaron a explicar y aclarar el modelo de trabajo, definir el papel, las tareas y compromisos de cada uno de los agentes, identificar las necesidades de cada centro y del programa en su conjunto, y planificar el trabajo posterior. Estas sesiones fueron de vital importancia, por un lado, para el establecimiento del “contrato” al que se refiere West (2001) respecto a los compromisos de los miembros del grupo y, por otro, para la comprensión de lo que se pretendía llevar a cabo, y el conocimiento de los contextos en los que se estaba desarrollando la práctica.

La puesta en funcionamiento del engranaje dio como resultado la activación de dos procesos simultáneos de trabajo que seguían el modelo acordado. El primero de ellos suponía la coordinación entre todos los centros de la provincia que participaban en el PAT, y se concretaba en las reuniones periódicas de coordinación provincial en las que intervenían los coordinadores del programa en cada centro, un miembro del Gabinete Técnico que asumía la coordinación provincial del programa, y el grupo de asesoramiento de la Universidad. El segundo proceso se

desencadenaba, a partir del anterior, dentro de cada uno de los centros adscritos al programa, fundamentalmente entre el profesorado implicado directamente en su desarrollo. El enlace entre estas dos espirales (planificación, acción, valoración y nueva planificación) se personalizaba en la figura del coordinador de cada centro, que participaba activamente en el trabajo en los dos espacios, y constituía el canal de comunicación bidireccional que posibilitaba el trabajo coordinado del conjunto. Esta doble espiral entrelazada propició que el programa avanzara en el sentido siguiente:

“Cada colegio está desarrollando la experiencia desde una perspectiva, desde una historia particular, con muchos matices diferenciables, pero intentando llegar a un objetivo común de qué es, para qué está el recurso y qué pretende. Yo creo que así es realmente como se desarrollaría cualquier experiencia de innovación (...), es inherente a los propios procesos de cambio que se generan. Eso implica una riqueza; además esa riqueza es mucho mayor si hay procesos de transferencia de unas experiencias a otras, porque se van enriqueciendo mutuamente” (ENT11).

En el estudio del programa, a lo largo de los años en que se desarrolló en los centros, podemos encontrar ejemplos de trabajo conjunto en los que se analiza la práctica, se ponen en común los problemas, se deciden acciones a emprender, se llevan a cabo, y se revisan colectivamente. Pero sería imposible describir el programa siguiendo, de manera ordenada, la secuencia de pasos definidos en el Modelo de Proceso porque, como ya hemos señalado anteriormente, estos no se dan en la práctica de una manera lineal, clara y delimitada. Sin embargo, sí podemos identificar tareas propias de cada una de las fases, tanto en la actividad interna de cada colegio como en la coordinación entre los centros participantes; también podemos distinguir momentos durante el curso escolar en los que predominan actividades de alguno de los pasos descritos, sin que suponga una dedicación exclusiva a las mismas. Para mostrar esas actividades, y los procesos de trabajo

generados en el programa, vamos a diferenciar los dos contextos a los que nos hemos referido con anterioridad, es decir, las reuniones de coordinación entre los centros participantes, y el desarrollo interno del programa en cada centro, poniendo ejemplos concretos de actividades llevadas a cabo en cada uno de ellos.

La coordinación provincial

En el contexto de la coordinación provincial, cada curso escolar comenzaba con unas Jornadas Iniciales del programa en las que, además de introducir en las cuestiones básicas del PAT a los nuevos centros y al nuevo profesorado que se incorporaba a los centros, se trazaban líneas generales de actuación para el curso escolar, y objetivos comunes partiendo, por un lado, del momento en que se hubieran dejado las cuestiones del curso anterior, y por otro, de la situación de cada centro respecto a recursos materiales y humanos. Estas Jornadas, junto con las primeras reuniones de coordinación, constituían el principal espacio para la planificación del trabajo, no sólo en lo referente a las actuaciones globales a llevar a cabo en cada colegio, sino sobre todo en cuanto a las actividades de formación, coordinación y evaluación que se iba a desarrollar en el seno del equipo de coordinación provincial.

En estas primeras reuniones se trataba, por un lado, de describir la situación con la que iniciaba el curso cada centro participante y, por otro, de definir los ejes en torno a los que se iba a centrar el trabajo conjunto entre todos los coordinadores de los centros, ayudados por los asesores y el Gabinete Técnico. A modo de ejemplo, esto fueron los objetivos de la primera reunión de coordinación del curso 95-96 (DOC27):

- 1.- *Retomar los acuerdos de Junio de 1995, referentes al desarrollo del programa en cada centro; nivel de desarrollo al que se llegó; nivel de desarrollo que afrontarán*
- 2.- *Clarificar y consensuar el marco común de referencia del Plan de Trabajo, la coordinación provincial y la formación para el presente curso*

En la segunda reunión, se retomaron estos objetivos pero, respecto al primero se planteaba *“comunicar la previsión organizativa del proyecto con la finalidad de clarificar el desarrollo que se pretende y el tipo de módulo de financiación adecuado”*, y el segundo objetivo se concreta en *“debatir, seleccionar y priorizar el contenido de la coordinación, la formación y el calendario de las mismas”* (DOC27). En el acta de esta reunión se recoge el siguiente compromiso, como resultado del trabajo conjunto respecto al segundo objetivo: *“Reflexión conjunta del profesorado y los coordinadores sobre el modelo de proceso seguido para la elaboración de los Proyectos de Trabajo, teniendo en cuenta los prerrequisitos elaborados en el seminario de formación del curso 93-94”*. A este compromiso se añaden las tareas a desarrollar por los participantes en la reunión hasta el siguiente encuentro.

Las reuniones de coordinación y formación son descritas por Teresa, la persona que ocupó la coordinación provincial del PAT durante el trabajo de campo de esta investigación:

“Se seguía una formación teórica sobre la práctica. Había una dinámica en la que los centros expresaban cuáles eran sus dudas e inquietudes, dificultades o necesidades, y se trataba de responder desde una formación teórica, analizando la práctica. Eso era un tipo de reuniones, que llamábamos de formación. Las otras las llamábamos de coordinación, y se utilizaban más para mirar la propia práctica e intentar analizarla, o hacer propuestas, o buscar soluciones, iluminados siempre por la parte de la formación” (ENT12).

Las reuniones de coordinación y formación suponían, por tanto, un encuentro entre todos los coordinadores para planificar, llevar a cabo acciones, presentar y discutir información recogida en las mismas reuniones o en los centros,

y reflexionar sobre las informaciones presentadas para reconducir la toma de decisiones. Al margen de las actuaciones desarrolladas por los coordinadores en cada centro junto con el profesorado, durante las reuniones provinciales también se actuaba acorde con lo planificado, y así, por ejemplo, durante gran parte del curso 95-96 se trabajó, durante las sesiones de coordinación y formación, la simulación de un proyecto de trabajo desde sus comienzos para poder analizar, discutir, valorar, y llegar acuerdos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se estaban poniendo en práctica en las aulas, y las posibles alternativas a experimentar. Otro ejemplo de las acciones realizadas en las reuniones de coordinación provincial lo constituye el diseño de los cuestionarios, por parte de los coordinadores, para realizar la evaluación conjunta del programa teniendo en cuenta a todos los agentes implicados; esta actividad ocupó una buena parte del trabajo de estas reuniones durante el curso 93-94, dado que la Dirección General de Promoción Educativa había prescindido de la evaluación del PAT por parte de la Universidad.

Pero, sobre todo, las sesiones provinciales constituían momentos de reconstrucción de la práctica, de planificación y reflexión conjunta, en un clima de intercambio y diálogo entre las diferentes experiencias, entre la teoría y la práctica. Después de cada sesión, los coordinadores provinciales recogían en acta el transcurso de la misma y los acuerdos alcanzados. Como ejemplo, sirva un extracto de la quinta reunión de coordinación del curso 95-96. (DOC27):

Qué hemos hecho	Qué hemos constatado	Qué hemos propuesto
<i>Decidir la propuesta de procedimiento de trabajo para tratar los aspectos relevantes de la fase de preparación de los Proyectos de Trabajo (elección del tema o problema, selección de contenidos e intereses y elaboración del primer índice)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Continúan conviviendo tres modelos de elección del tema: por parte del profesorado, por parte del alumnado y mixto (el tema lo elige el profesorado, y el alumnado propone los contenidos)</i> - <i>La orientación para la elección del tema parece provenir del entendimiento implícito que el profesorado y el alumnado tienen del curriculum</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Definir el contenido de los términos que utilizamos cuando decimos, por ejemplo, capacidades a conseguir o reelaboración de la información</i> - <i>Qué medidas hay que tomar para el tratamiento de los contenidos en un tema de los diferentes ciclos (tratamiento en espiral)</i>

Area y Yanes (1990) señalan que los contenidos a trabajar son los que marcan, normalmente, la dirección del modelo de proceso, pero advierten que es conveniente no olvidar que, durante todo su desarrollo, es importante atender otras dimensiones como la capacidad organizacional, las conductas manifiestas, o el nivel emocional de los integrantes del grupo. Las reuniones de coordinación provincial del PAT fueron propiciando un clima de trabajo en el que se posibilitaba que afloraran, abiertamente, cuestiones relativas a todas las dimensiones referidas. La coordinadora provincial del programa, al preguntarle por la evolución del grupo de coordinadores, contestaba:

“Otra de las cuestiones que he visto es la seguridad que han ido creando en sí mismos los coordinadores. Seguridad en sí mismos y valoración de sí mismos, de sus posibilidades, del trabajo que realizan... y se ha reflejado muchísimo en la participación: personas muy tímidas, que les costaba mucho hablar, y que cuando otro hablaba mucho no le dejaba espacio, ahora se buscan su sitio. En eso he visto yo un progreso” (ENT12).

Además de la valoración y revisión constante de los pasos que se iban dando en el programa durante las reuniones de coordinación, las actividades de evaluación del desarrollo del PAT se concentraban al finalizar el curso escolar, y se concretaban, por un lado, en la cumplimentación y el análisis de cuestionarios por parte de todos los agentes implicados y, por otro, en la participación en las Jornadas Finales de Aulas Taller, de ámbito regional. Los cuestionarios eran útiles para tener una visión de conjunto del programa desde la perspectiva de todos los que participaban en su desarrollo; pero esta tarea de evaluación reflejaba, en cierta medida, la falta de conciencia respecto a la recogida sistemática de datos, y su utilización por parte de los participantes: los cuestionarios no eran administrados en todos los centros a todos los agentes implicados en el programa, a excepción del profesorado, y los informes que resultaban del análisis no eran discutidos en profundidad e incorporados a la reflexión, ni en la coordinación provincial, ni en cada uno de los colegios; los resultados eran, sobre todo, utilizados por parte de los miembros del Gabinete Técnico para conocer el estado del programa en los centros, teniendo en cuenta ciertos parámetros comparativos, obteniendo así una idea global de la percepción de los agentes sobre el PAT.

Las Jornadas Finales, en cambio, constituían un punto de referencia vital para tomarle el pulso al desarrollo del programa en la práctica. En ellas participaban no sólo los coordinadores de los centros, sino también profesorado, equipos de apoyo e, incluso, en algunas ocasiones, alumnado. Se llevaban a cabo durante varios días de convivencia, en los que se combinaban diferentes actividades en pequeño grupo con sesiones plenarias. Las Jornadas Finales incluían la presentación de experiencias realizadas y su valoración conjunta; también había ocasión de discutir y reflexionar sobre la teoría y la práctica que se estaba llevando a cabo, sobre la política educativa y los recursos, sobre los resultados, etc. Al finalizar estas Jornadas, se elaboraba un documento final con las principales conclusiones alcanzadas, que servía de punto de arranque para el curso siguiente. Para reflejar de qué manera servían como

valoración del estado del programa, podemos citar el documento final de las Jornadas del curso 1993-1994, en el que se establecieron tres niveles de desarrollo del PAT presentes en los colegios, atendiendo a las diferentes dimensiones analizadas durante el transcurso de las mismas: la organización, la coordinación, la interdisciplinariedad, los talleres y la evaluación del alumnado. En relación al taller, el primer nivel se definía como *“centrado en su consolidación”*; el segundo nivel suponía la *“relación del taller con áreas concretas desde algunos contenidos significativos para ambos”*; el tercer nivel implicaba *“Proyectos de Trabajo interdisciplinares con talleres polivalentes”* (DOC14).

Los ejemplos señalados tratan de ser una representación gráfica de los pasos ligados al Modelo de Proceso, que hemos descrito anteriormente. Pero, más allá de las huellas que cada actividad puede dejar para la posteridad, está el reconocimiento de la vivencia de una forma diferente de trabajar, basada en el diálogo y la comunicación permanente, en el trabajo colaborativo de los participantes, en la valoración de todas las aportaciones, en el descubrimiento de las ideas sustentadas por las prácticas, y en la reflexión compartida para proyectar nuevas experiencias:

“La metodología de proyectos ha supuesto para nuestra experiencia una construcción sin clausuras. No ofrece recorridos cerrados, sino al contrario, la apertura hacia nuevas formas de recrear la cultura escolar disponible. Una nueva forma de hacer y de conocer. Un forma de deliberación colectiva del conocimiento escolar que facilita la comprensión crítica del saber y de la experiencia. Desde este caminar flexible, abierto y dinámico, en la dirección de una concepción crítica de la escolarización, del conocimiento y de la práctica educativa, creemos que estamos perfilando un modelo de trabajo asentado en principios democráticos y en procesos de colaboración, en la gestión de una experiencia singular por una escuela global” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:23).

Los coordinadores de centro

Antes de mostrar ejemplos concretos de la actividad del Modelo de Proceso en los colegios, quisiera destacar la importancia de la figura del coordinador en su desarrollo. Durante los primeros años de experimentación del PAT, las funciones del coordinador, la adquisición de habilidades, el papel a desempeñar en los centros, y su formación teórica y práctica, ocupó gran parte de los debates en las Jornadas y las reuniones de coordinación. La actuación de los coordinadores en los colegios iba destinada a dinamizar el PAT, y esto suponía generar y mantener la implicación del profesorado, coordinar la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica, apoyar la elaboración de materiales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, integrar el taller en el trabajo de las áreas, facilitar formación y asesoramiento al equipo docente, organizar y gestionar los recursos, etc. La coordinadora provincial del programa se refería a su importancia con las siguientes palabras:

“Lo que ha quedado muy claro es que la figura del coordinador o dinamizador del centro, es fundamental. (...) Dependiendo del tipo de coordinador, de su formación, de su posicionamiento ideológico, es decir, de su claridad y su competencia, se decanta muchísimo el progreso del resto del profesorado, en cuanto a caminar juntos, implicarse... Esa clarificación, fuerza al centro a buscar conjuntamente las cuestiones que mejoran todas las cosas. Y, en general, en este grupo de coordinadores, he visto que la seguridad en ellos mismos, este ver que sirve de algo hacer participar a otra gente democráticamente, va dando lugar a unas propuestas a nivel de centro, que se van debatiendo, y con las que se van tomando decisiones” (ENT12).

Los coordinadores de cada centro se convirtieron, además, en el vehículo que transportaba la información y la formación desde la coordinación provincial a los colegios, y canalizaba la información y la toma de decisiones de la práctica hacia el conjunto del PAT. La multiplicidad de agentes participantes y la complejidad del

programa, junto a la necesidad de adaptar su desarrollo a los contextos de la práctica, obligó a recurrir a un procedimiento de formación y asesoramiento en “cascada”, en el que primero se trabajaba con el grupo más reducido de coordinadores para que, a continuación, éstos trasvasaran la formación, los debates y las alternativas al profesorado en cada centro, propiciando en su interior un nuevo debate enriquecido con las experiencias de aula. Un ejemplo de este papel intermedio de los coordinadores lo podemos observar en el colegio Los Castaños, durante unas Jornadas de Reflexión interna, en el curso 95-96. El objetivo era clarificar la estrategia de los Proyectos de Trabajo; cada nivel exponía un proyecto llevado a cabo y planteaba dudas, problemas surgidos y posibles soluciones que pasaban a engrosar el debate general. El coordinador del PAT en el centro se encargó de presentar la experiencia realizada con el alumnado de octavo:

“En 8º decidimos exponer el proyecto del Universo porque, entre otras cosas, fue en donde experimentamos los cambios en cuanto a la elección del tema. (...) Aprovechamos que en la coordinación del PAT estábamos cuestionándonos la elección del tema para experimentar una nueva fórmula: no elegir el tema porque sí, sino argumentar y exponer el interés y relevancia de este tema. La experiencia llevó tiempo (un par de semanas) pero se trabajó algo que no se suele trabajar: razonamiento, argumentación, etc. Les dijimos que eligiera cada uno tres temas, advirtiéndoles que tenían que argumentar y defender su interés. Curiosamente, el hecho de tener que argumentar, redujo el número de temas propuestos, y se alargó el tiempo de elección” (Diario de Campo. Jornadas de Reflexión. Marzo, 96).

En este ejemplo se refleja con claridad cómo el coordinador del centro utilizó el trabajo que se estaba realizando en la coordinación provincial para poner en práctica en el aula, junto al profesorado del ciclo en el que impartía clase, una nueva propuesta que, posteriormente, presentó al conjunto del profesorado del centro. La experiencia y la reflexión alcanzada durante estas Jornadas, sirvieron de base para la

elaboración de un documento sobre la fase de preparación de los Proyectos de Trabajo que fue presentado, a su vez, en la coordinación provincial.

El centro

En el contexto de cada centro, al igual que en la coordinación provincial, había momentos del curso en el que predominaban actividades propias de algunas de las fases del Modelo de Proceso. El trimestre constituía la unidad temporal propia de un ciclo de planificación, acción y evaluación en los centros. A comienzos de cada trimestre, se planificaba conjuntamente y por ciclos el trabajo a desarrollar, tanto con el alumnado en el aula como en el trabajo colaborativo del profesorado en el centro; después de un período de trabajo más centrado en la práctica, en el que se incluía la propuesta de ir recogiendo información para poder tener un seguimiento de la experimentación, al finalizar el trimestre se organizaban sesiones de valoración y reflexión sobre el desarrollo del trabajo.

En el colegio Los Castaños, la planificación y la valoración se organizaban, sobre todo, en la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, en la que participaban, entre otros, los coordinadores de cada ciclo; a partir de ahí, en las reuniones de ciclo, se concretaba el trabajo a desarrollar por todo el profesorado. Los coordinadores de ciclo comentaban con frecuencia la dificultad de llevar a la práctica lo acordado y, sobre todo, el hecho de que, una vez metidos en la dinámica de cada aula, la precipitación de la actividad diaria llevaba a perder de vista la planificación prevista y su seguimiento:

“Este año se habló de algunas cuestiones, al principio sobre todo, de qué se hacía con las preguntas para detectar los intereses. Pero después, cada uno dio sus ideas y luego se quedó ahí en el vacío, no se retomó y analizó hasta llegar a una especie de clarificación. Al final cada uno hacía lo que creía conveniente, y creo que (esto es una opinión bastante personal) al final hasta se dejó de hacer. Bueno,

yo particularmente no lo hacía. (...) Se iban aportando ideas, pero creo que eso quedó ahí, en lecturas e ideas, y lo que se llevaría a la práctica pues... muy poco. La gente, una vez que entra en el aula y cierra la puerta..." (ENT10).

Pero la principal dificultad en el trabajo cotidiano del profesorado, en cuanto al Modelo de Proceso se refiere, lo constituía el hecho de recoger información sistemática sobre la práctica para poder valorarla. Una profesora de Segunda Etapa afirmaba: *"Desde que empezaba el trabajo de investigación, y la participación en los diferentes momentos que tenemos dentro del trabajo, empecé un diario de clase, pero al final del proyecto... ¡qué val!, no tenía nada escrito en el diario"* (ENT8). Sin embargo, la percepción del uso de este mismo instrumento no era la misma para aquel profesorado más implicado en el proyecto. El coordinador del primer ciclo se refería a la experiencia en los siguientes términos:

"Fue muy grato el primer año que estuvimos en el ciclo inicial, el trabajo colaborativo. Compartíamos muchas experiencias, sobre todo, porque se adoptó un instrumento de evaluación que es el diario escolar, y se creó una especie de compromiso; unos compañeros lo cumplimos más que otros, pero porque lo teníamos más claro, y éramos los que queríamos hacerlo (...). Fue un año donde se aprendieron un montón de cosas, y quedaron escritas un montón de cosas" (ENT10).

Este profesor, aunque reconoce que el compromiso no implicó a todo el profesorado al mismo nivel, valora positivamente la experiencia vivida en el ciclo con la utilización del diario. Aún así, integrar la evaluación periódica en la dinámica de trabajo del profesorado fue una tarea que no acabó de asumirse por parte de la mayoría de los docentes. Al finalizar el primer trimestre del curso 94-95, el coordinador del PAT en Los Castaños elaboró un cuestionario con preguntas abiertas a rellenar por el profesorado del centro. La idea era hacer una valoración global respecto a la organización, la formación, la coordinación, y el trabajo en el

ciclo y el aula. Durante una sesión de coordinación pedagógica en el centro anoté la siguiente conversación en el diario de campo:

Amadeo: No sé si hacer una reunión conjunta o por ciclos para reflexionar sobre lo hecho

Conchi: ¿y el cuestionario?

Amadeo: eso es lo que me gustaría saber, no toda la gente lo ha rellenado, habrá que rellenarlo aquí, si no hay otra manera

Benito: Si hay que rellenar el cuestionario, mejor por ciclos. Si la reflexión es conjunta ¿de qué vamos a hablar, de lo que nos trajeron los Reyes?

Amadeo: se puede hacer una valoración por ciclos

Amparo: es muy importante, ahí vemos las ansiedades, frustraciones y podemos planificar el 2º trimestre

Benito: ¿Y una vez hecho a quien se entrega?

Amadeo: si ya están, podría echarle un vistazo para hacer un resumen

Amparo: ¿pero mañana no es la reflexión conjunta? Cada coordinador que haga la valoración del ciclo de los cuestionarios

Benito: Amadeo lo hace. Hablar y rellenar a la vez no da tiempo

Conchi: si va a ser rellenándolo, mejor hacerlo individualmente

Todos: no, porque entonces la gente se despista y no lo rellena

Amadeo: Hoy, después de la exclusiva, recojo los cuestionarios y hago una valoración global

Claudio: hacer una discusión más profunda en el proyecto de formación. No enfrascarnos ahora en esto, hoy rellenarlo por ciclos para los Proyectos de Trabajo del trimestre. El miércoles, junto con un debate sobre la valoración del trimestre pasado, hablar sobre los futuros proyectos” (Diario de Campo. CCP. Enero, 95).

En las líneas precedentes queda reflejada la dificultad mencionada, tal y como anoté en el diario, ese mismo día, en una interpretación personal a pie de página: “No parece que esté muy consolidado el trabajo en los ciclos. Tampoco parece haber una conciencia entre todo el profesorado sobre la importancia de la valoración de lo hecho, el trabajo personal y la

reflexión conjunta” (Diario de Campo. CCP. Enero, 95). Sin embargo, esta dificultad se veía compensada dentro del centro por la cantidad de oportunidades en las que el profesorado se reunía en pequeño grupo o en reuniones generales para intercambiar experiencias, plantear dudas o problemas, valorar lo realizado y buscar conjuntamente alternativas. Además de las reuniones ya mencionadas, de coordinación pedagógica y de ciclo, se contaba con reuniones específicas de formación, reuniones generales y claustros y, sobre todo, las Jornadas de Reflexión interna de los centros, que comenzaron a ponerse en marcha desde la coordinación provincial del PAT durante el curso 94-95, y que constituían una oportunidad única para centrarse, durante varios días consecutivos, en la reflexión sobre la marcha del programa en el colegio, y en la toma de decisiones de los caminos a seguir. La calidad de los debates a los que daban lugar estas reuniones queda recogida en el siguiente claustro, que sirvió para cerrar los acuerdos alcanzados después de varios días de trabajo conjunto sobre el tema de la atención a la diversidad:

Juan Manuel: Ahora hay un currículum abierto, los objetivos están en función de las capacidades del alumnado y el grupo, entonces no hay alumnado con necesidades educativas especiales; pero si hay ¿cuáles son y cómo trabajarlas?, ¿con qué criterios?

Gloria: Eso, con qué criterios

Gimeno: Las necesidades educativas especiales existen, pero es un continuo. Hay que definirlas, indudablemente sí, unas son más evidentes y otras menos

Gloria: Definirlas de alguna manera y luego ya veremos

Claudio: Yo seguiría con la referencia al currículum, porque al hablar en el vacío nos podemos perder. No estamos en el aire: están los DCB de Canarias y estamos en camino de hacer el PCC. Por eso la importancia y necesidad de trabajar eso en este año. Porque si adoptamos el criterio de Gloria, de tener como referencia el currículum oficial, entonces en este centro todo el alumnado necesitaría adaptaciones curriculares, y no creo que eso sea operativo. Por la zona y el tipo de alumnado que tenemos, si no queremos toparnos con la realidad, tenemos que trabajar con un currículum adaptado que nos oriente.

Amadeo: ¿Y crees que con un currículum adaptado a la zona solucionamos el problema de qué son las necesidades educativas especiales?

Claudio: No, pero ayuda a situarnos. (...) Guiarnos por un currículum que tiene un listón muy alto para nuestros alumnos, genera frustraciones. Tener un currículum más adecuado a la zona, guía mejor

Gloria: Yo creo que lo que genera frustración es guiarse por las editoriales

Claudio: Es que eso, yo, lo descarto

Gloria: Pero el currículum oficial, como dice Gimeno, es muy abierto

Amadeo: De todas formas, yo creo que ese es un terreno farragoso, en el que podemos perdernos porque se mezclan debates. El currículum oficial puede conducir a justificar la no consecución por parte del alumnado de los objetivos por su déficit, y también sirve para lo otro. Pero tenemos que tomar tierra, aunque el debate es interesante. No queremos catalogar, pero se estaba haciendo hasta ayer. Cambiamos, pero no sabemos hacia qué cambiar, ni cómo” (Diario de Campo. Claustro. Mayo, 96).

En esta conversación queda recogido el nivel de discusión que se establecía ante temas controvertidos en los que no era sencillo encontrar caminos para la práctica, y también la participación en el debate de un nutrido grupo de personas. Sin embargo, hay que señalar que esta participación no era igual en todos los contextos. El profesorado más implicado en el programa y con mayor responsabilidad dentro del centro señalaba, en algunas ocasiones, la falta de participación por parte de otros colegas. El coordinador de ciclo medio durante el curso 95-96 contaba en una entrevista:

“Lo que sí achacaría es el bajo nivel de participación. No es que la gente no participara, sino que, prácticamente asentían a todo lo que se les proponía. No había una discusión..., aunque tampoco a lo mejor tenía por qué haber ninguna discusión, pero... Yo preparaba las reuniones, llevaba las propuestas, y la gente, daba el visto bueno y ahí prácticamente se acababa la reunión” (ENT10).

Si bien es verdad que este ciclo estaba formado por el profesorado menos comprometido con el PAT en el centro, declaraciones similares hacen pensar, por un lado, en la dificultad de generar debates y propuestas en la dinámica cotidiana de los centros y, por otro, en el riesgo que corre la participación cuando, después de haber discutido y llegado a acuerdos en un pequeño grupo de personas comprometidas con la innovación, se presentan estas propuestas a debate en los ciclos, donde el profesorado tiene menos tiempo e interés en discutir cada decisión tomada, y mayor preocupación por concretar qué va a hacer al día siguiente en el aula. Aún así, la percepción de la mayoría del profesorado del centro es que el trabajo colaborativo resultaba gratificante, y ayudaba a replantearse muchas cuestiones que, de otra forma, nunca hubieran tenido cabida en su quehacer cotidiano. El profesorado valoraba, sobre todo, el intercambio de experiencias y el trabajo compartido:

“Supone, un cambio de mentalidad en general, de continuar aislado en clase trabajando a participar en las ideas de los demás, con el empuje de los demás; eso es muy importante: que nos hayamos coordinado, conocido, colaborado y participado todos, constantemente” (ENT3).

“Cuando la labor es de todos, (...) vamos lejos con una idea apostada, y la labor es más fácil, porque somos todos los que hemos apostado por la continuidad de esa labor. ¿Qué nos hemos equivocado todos? bueno, pues nos hemos equivocado todos; es una postura común” (ENT7).

“Lo bueno, la coordinación, que conlleva la aportación de experiencias de todos; vas sacando de ahí todas las conclusiones. No hay unas directrices claras pero, con la aportación de todos las vas sacando, y eso es lo positivo” (ENT9).

“Participas, con tus experiencias y las de tus compañeros, vuelves a retomar los fallos que has tenido, lo piensas. (...) Al final, siempre las experiencias son compartidas en gran grupo. Y yo creo que eso

es muy importante para tener un seguimiento tanto organizativo como pedagógico del centro, siempre salir adelante y tener un avance” (ENT8).

Hasta aquí hemos querido recoger, con algunos ejemplos, de qué manera se llevaba a cabo la innovación propuesta, y cómo se afrontaban los pasos y actividades propias del Modelo de Proceso en el conjunto del PAT y en uno de los centros seleccionado para su estudio. El profesorado del colegio Los Castaños, en un artículo para la revista Cuadernos de Pedagogía en el que contaban la experiencia del centro, expresaban de esta forma su vivencia:

“Hemos caminado (...) hasta llegar a conformar un grupo en el que se respira la ilusión del alumnado y la implicación de todos los adultos que forman la comunidad educativa en un ambiente de trabajo de plena cordialidad, compartiendo ideas y actitudes, y formando una cultura de mejora e investigación permanente” (VV. AA., 2002:79).

IV.2. EL PAT Y SUS DIMENSIONES

En el apartado anterior hemos contado la intención que guió el funcionamiento inicial del PAT, y cómo evolucionó el Modelo de Proceso al llevarse a la práctica, tanto en el marco de la coordinación provincial como en el contexto de los centros participantes. Pero no podemos desvincular el desarrollo del modelo descrito de los objetivos que centraron la atención del programa desde sus comienzos y que sirvieron de hilo conductor para el desarrollo de la innovación. Esto supone considerar con detenimiento las principales dimensiones del PAT, es decir, explicitar cuáles fueron los pilares sobre los que se asentó el complejo entramado del cambio que estamos definiendo.

El Dr. Marrero, en la ponencia presentada durante las Jornadas Finales del PAT en el curso 94-95, resumía de esta manera sus ejes fundamentales:

“Busca un currículum integrado, necesita un centro organizado y coordinado internamente, requiere un profesorado dispuesto y con compromiso serio, utiliza un método que es el proyecto de trabajo, persigue un aprendizaje integrador, autónomo y relevante, emplea unos recursos de modo polivalente y globalizado, y analiza críticamente su quehacer, consecuencia de una evaluación formativa, recíproca, interna y externa, y negociada” (Marrero, 1997:5).

Para expresar por escrito este complejo entramado de elementos interrelacionados, hemos organizado su descripción en cuatro dimensiones amplias, aquellas que fueron consideradas por los promotores del programa para iniciar el proceso de cambio. Al describir cada una de ellas, trataremos de reflejar también el rumbo que fueron tomando durante su desarrollo.

IV.2.1. El aprendizaje

Una de las múltiples formas de definir la enseñanza es concebirla como una forma de comunicación, con características específicas y diferenciales respecto a otros sistemas de comunicación humana (Contreras, 1990; Pérez Gómez, 1985).

Considerar la enseñanza como una actividad práctica comunicativa *“nos invita a referenciarla como una acción humana encaminada a conseguir la mejor forma de comunicación posible y su transformación”* (Marrero, 2002:112). Aceptar esta invitación nos lleva a recordar que la mayoría de las innovaciones que se inician en el sistema escolar, encuentran su razón de ser en el deseo de transformar la enseñanza institucional con el fin, más o menos inmediato, de mejorar las posibilidades de aprendizaje del alumnado.

Al hablar de enseñanza y aprendizaje establecemos, de manera casi automática, una relación causal entre estos dos términos didácticos. Sin embargo, este vínculo unidireccional, al que la escuela ha mostrado excesivo apego, no es más

que un espejismo de la realidad. Como señala Fenstermacher, la relación que existe entre enseñanza y aprendizaje es de dependencia ontológica:

“Hay una especial relación semántica entre los términos (...), de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. (...) Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar (...). La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra” (1989:153).

Aceptar la relación de dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje no sólo supone abandonar la concepción instrumental de la enseñanza (que tiende a considerar, ingenuamente, que el aprendizaje del alumnado es consecuencia directa de la acción educativa), sino que implica también reconocer la necesaria dependencia de la enseñanza institucional respecto al significado que otorguemos al aprendizaje. Esto nos conduce a la necesidad de traer a la conciencia y explicitar, individual y colectivamente, la idea de aprendizaje que subyace a nuestros planteamientos curriculares como profesionales de la enseñanza.

El PAT, como cualquier otra experiencia innovadora, inició su particular proceso de cambio escolar con la mirada puesta en el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Pero ¿qué concepción del aprendizaje era inherente a sus presupuestos de partida?, ¿qué idea del aprendizaje se defendía desde el programa con la intención de producir las transformaciones necesarias en la enseñanza?, ¿cómo fue evolucionando esta idea durante la experimentación del PAT?

Como han señalado diversos autores (Fenstermacher, 1989; Hernández y Ventura, 1994; Zabala, 1999; Marrero, 2002), utilizamos el término aprendizaje para

referirnos tanto al proceso por el que se produce la adquisición de conocimiento como al rendimiento que resulta de ese proceso; esto lleva a que, en ocasiones, se confunda y se mezcle la tarea de aprender con el resultado de la misma. Existe, además, una estrecha relación entre concebir el aprendizaje como adquisición de conocimientos (medida habitualmente en términos de resultados cuantitativos), y el énfasis que se pone en la enseñanza de contenidos, mientras que cuando se concede importancia a los procedimientos se tiende a considerar *“que una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje”* (Fenstermacher, 1989:155).

El PAT, desde sus comienzos, hacía una apuesta clara por el aprendizaje entendido como un proceso interno que puede verse favorecido u obstaculizado por las condiciones y características que seamos capaces de crear y mantener durante el desarrollo de la enseñanza; y ésta, a su vez, debe estar encaminada a permitir que el alumnado tenga acceso a los recursos que necesita para desarrollar sus potencialidades. El objetivo que se perseguía con el programa quedaba expresado en un documento interno del curso 92-93:

“Propiciar un aprendizaje orientado hacia la comprensión de la vida cotidiana. Se trataría de que el alumnado llegara a ser capaz de conseguir la resolución de problemas y la realización de proyectos diversos, a partir del bagaje de recursos que van incorporando (planteamiento y análisis de una situación, diseño y búsqueda de estrategias alternativas, ponerlas a prueba, rediseñar y/o adaptar mejor las soluciones, reflexionar acerca de los resultados obtenidos, comunicar y discutir con otros...)” (DOC9).

Podemos percibir visiblemente la postura decantada hacia el desarrollo de los procesos, más que a la preocupación por los contenidos. Pero, para profundizar en la idea de aprendizaje sustentada desde el programa, es necesario considerar dos aspectos esenciales del PAT, ligados al origen de la iniciativa: su adscripción a la

Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica, y su intención de dirigirse especialmente a sectores del alumnado tradicionalmente marginado del sistema de enseñanza ordinario, esto es, el alumnado con necesidades educativas especiales, con el propósito de lograr su integración.

Estas dos particularidades llevaron a los promotores del programa a defender, de manera prioritaria, la necesidad de recuperar la idea de “aprender haciendo” como *leitmotiv* que se ha mantenido durante el desarrollo del programa a lo largo de los años. La traducción de esta idea a la práctica pedagógica del PAT coincide con el planteamiento que Dewey hace de las ocupaciones activas:

“El problema del educador es dedicar al alumnado a estas actividades de tal modo que al adquirir destreza manual y eficiencia técnica, y al encontrar una satisfacción inmediata en el trabajo, junto con la preparación para una utilidad ulterior, se subordinen estas cosas a la educación, esto es, a resultados intelectuales y a la formación de una disposición socializada” (1995:171).

Es decir, no se trata de considerar la actividad manual como un fin en sí mismo, sino de utilizar el potencial que tiene, en combinación con la actividad intelectual, para favorecer aprendizajes significativos en el alumnado mediante la experimentación, al tiempo que adquieren relevancia otros aspectos procedimentales y actitudinales, tradicionalmente menos valorados en la enseñanza institucional. En torno al aula taller, como espacio de trabajo y como recurso, se genera una amplia gama de posibilidades que pretenden dotar de sentido el trabajo escolar para todo el alumnado de la etapa. El punto de partida nos lo cuenta uno de los coordinadores provinciales del PAT:

“La integración, en la Segunda Etapa, era algo complejo y difícil por el modelo rígido y disciplinar de los contenidos y las materias que ahí se daban. Muchas veces, tenían muy poco que ver con el nivel de conocimientos y capacidades del alumnado que estaba en esa etapa. Al ser una enseñanza tan

centrada en los aspectos intelectuales, y no contemplarse elementos manipulativos como medio de acceder también al conocimiento, nosotros nos planteamos la necesidad de que se creara un programa, que llamamos en aquel momento de Aulas Taller, como una forma de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales que estaba en la Segunda Etapa de la EGB. Pero no como un programa de talleres con actividades puntuales que tienen poco o nada que ver con el currículo. Para que no se convirtiera en un recurso paralelo, existía la condición de que tenía que participar todo el alumnado del nivel que estuviere implicado” (ENT11).

De esta forma, con una concepción de los talleres diferente a su utilización con fines profesionalizadores o lúdicos, se perseguía, por un lado, propiciar contextos de aprendizaje cercanos y accesibles a todos los estudiantes de la etapa, y por otro, facilitar la integración de alumnado con necesidades educativas específicas en ese contexto, sin que esto supusiera una excesiva individualización de la enseñanza, ni rebajar los niveles a mínimos sobre los mínimos establecidos.

Junto a esta idea, se postula desde el programa la necesidad de romper con el aislamiento disciplinar de las asignaturas, especialmente apreciable en los cursos superiores de la enseñanza obligatoria (Torres, 1994), para proponer la realización de actividades que consideren la percepción global que el alumnado tiene de la realidad y de los problemas que se le plantean. El aula taller se convierte en el espacio y el tiempo en el que se puede materializar la idea de establecer relaciones entre las áreas, y coordinar el trabajo que el profesorado estaba realizando en las diferentes asignaturas: *“En los talleres manipulativos intentábamos siempre hacer interdisciplinariedad, es decir, que tuvieran relación con los conocimientos que planteaba el profesorado de área, para manipularlos y afianzarlos más en el taller” (ENT12).*

Inicialmente, este intento tímido de globalización no suponía más que una primera conexión de los contenidos que se trabajaban en las áreas para abordarlos desde un ángulo diferente al disciplinar, limitado al uso casi exclusivo de libros de texto, y actividades prefabricadas y descontextualizadas: *“Lo que hicimos en el taller del*

Universe, por ejemplo: hacer manipulativamente una maqueta para manejar los conceptos de distancia y tamaño que, de otra manera, hubiera sido muy abstracto, y lo hubieran cogido sólo los que tienen un determinado nivel” (ENT1). A medida que se van desarrollando los procedimientos de trabajo, los contenidos dejan de ser el objetivo fundamental para dejar paso a una vivencia que se convierte en uno de los ejes principales del programa: que el aprendizaje, y las tareas que se realizan para favorecerlo, tengan sentido para el alumnado. Dewey expresa esta idea al señalar que, “el valor educativo de las actividades manuales y los ejercicios de laboratorio, tanto como del juego, depende de la medida en que ayudan a provocar un sentimiento del significado de lo que se está haciendo” (1995:203). Y es esta misma idea la que vemos reflejada en la entrevista realizada al coordinador de uno de los centros participantes: “En el aula taller, el niño tiene que tener claro para qué hace eso y cuáles son los fines que se persiguen (...), o sea, tiene que tener claro el sentido de lo que aprende, porque si no, es como una actividad alienada” (ENT11).

Ligada a esta apropiación del sentido de la actividad por parte del alumnado está la concepción y la práctica de la evaluación del aprendizaje, entendida como una forma de tomar conciencia, el propio alumnado, del progreso individual y colectivo a lo largo de todo el proceso de trabajo. Tal y como señalan Gimeno y Pérez Gómez, los intercambios que se producen en el espacio escolar están presididos por el carácter evaluador de la institución, que “condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumnado por calificaciones del profesorado” (1992:59). La evaluación del aprendizaje del alumnado, concebida como parte del proceso formativo, y no como cuantificación de los resultados, lleva al programa a plantearse, desde el comienzo, la elaboración de instrumentos propios de evaluación, y la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluador, por medio de la negociación conjunta de los criterios de evaluación y de la autoevaluación del alumnado. El siguiente fragmento de la entrevista al coordinador del PAT en un centro deja clara esta relación entre el sentido de las actividades para el alumnado y el significado de la evaluación:

“Hacerles entender que ellos son agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que planificar qué queremos hacer, cómo, con qué, en qué condiciones y cómo vamos a evaluar ese trabajo, o sea, los criterios de evaluación, negociados con ellos. Ellos viven la evaluación como una especie de misterio: rellenan un papel, y luego el profesor lo corrige y les dice que tienen un cinco. Yo les explicaba que la evaluación es algo transparente y democrático, que está sometido a unos criterios para valorar si lo que han hecho se ajusta o no a los criterios que conocían a priori; por tanto, la actividad tiene que ir orientada a la consecución de los objetivos que se planteaban en esos criterios. Esto supone para el alumnado asumir una corresponsabilidad en la tarea, una herramienta increíble” (ENT11).

Por último, entre los planteamientos iniciales del programa respecto al aprendizaje queremos destacar otro aspecto fundamental, que da un nuevo sentido a lo que hemos expresado hasta el momento: la dimensión social del aprendizaje, y la importancia concedida dentro del programa al trabajo del alumnado en pequeños grupos heterogéneos. Goodman, utilizando los argumentos de Vigotsky, nos recuerda que:

“El aprendizaje del alumnado no debe considerarse como un fenómeno individual, sino como parte de un proceso social. El crecimiento cognitivo se mejora sustancialmente si avanza y retrocede desde un contexto social o interpsicológico hacia un contexto individual o intrapsicológico. Desde la perspectiva de Vigotsky, el desarrollo cognitivo se inhibe cuando se concibe como un proceso aislado de acumulación gradual de conocimientos y aptitudes, más que como una transformación dialéctica que tiene lugar entre dos o más personas, así como dentro de uno mismo. En la mayoría de los casos, el aprendizaje debe considerarse no como un hecho aislado, sino como resultado del arbitraje y de la comunión con los demás” (2001:164).

El trabajo del alumnado en pequeños grupos heterogéneos dentro del aula taller fue considerado un elemento indispensable para caminar en dos direcciones

complementarias: por un lado, favorecer la integración del alumnado con mayores dificultades para el aprendizaje y la participación, ya que dentro del pequeño grupo, podían hacer aportaciones valiosas, y beneficiarse del trabajo colaborativo con sus compañeros; por otro, posibilitar la creación en el aula, como contexto de comunicación, de lo que Edwards y Mercer (1988) llaman un espacio de conocimiento compartido. Gimeno y Pérez Gómez resumen esta propuesta señalando que supone *“crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias”* (1992:76).

Desde el programa, se formula como uno de los objetivos del aula taller el siguiente:

“Potenciar el grupo como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. El hecho de poder desarrollar individualmente y en grupo unas capacidades y habilidades que habitualmente no están presentes en los programas y actividades de las áreas, puede ayudar al alumnado a hacer una revalorización personal más equilibrada, tanto desde el punto de vista de la autoestima como de la valoración y contrastación positiva con otro alumnado que destaca más o menos en otras situaciones” (DOC9).

Esta idea que, inicialmente, se propone para el espacio del aula taller, se extiende rápidamente al trabajo en las áreas, como señala un profesor del colegio Los Castaños cuando afirma: *“se empezó a hacer trabajo cooperativo en Segunda Etapa, formando grupos en el alumnado. No tenía sentido plantear que el alumnado tenía que investigar y ponerlos a trabajar individualmente. Hicimos grupos, y se discutió entre el profesorado el para qué de esos grupos, y cómo tenían que funcionar”* (ENT1).

Asumir estos planteamientos y llevarlos a la práctica lleva consigo una transformación de los papeles desempeñados en el aula por el profesorado y el alumnado, propiciando una mayor participación e intercambio de ideas que favorece la experiencia democrática en la escuela. Al mismo tiempo, provoca en el alumnado

una mayor responsabilidad respecto a las tareas de aprendizaje, y un mayor grado de autonomía durante el desarrollo del trabajo en el aula.

El resultado de estas transformaciones queda reflejado en las entrevistas realizadas al alumnado, cuando le preguntamos cómo contarían al alumnado de otros colegios las ventajas del nuevo sistema de enseñanza:

“A: que no se van a aburrir en clase, van a aprender más de lo que han aprendido, con el grupo, buscando información

C: que antes, casi todo lo que se valoraba era el examen, ahora se valoran aspectos de tu forma de ser, de tu forma de trabajar..., de todo

F: sí. Antes sólo estudiabas cuando tenías un examen (...) Ahora, con lo que hablamos en clase, lo que pienso, lo que leo... se me queda todo mucho más

S: yo por lo menos, cuando estaba sola no hacía nada, porque me aburría y ahora en grupo no

B: yo diría que es más fácil cuatro mentes que una sola. Puedes aprender más” (ENT19)”.

Hasta aquí hemos relatado la concepción inicial del aprendizaje reflejada en diferentes propuestas de actuación para el trabajo pedagógico con el alumnado, pero el desarrollo de estas ideas en el día a día de las aulas fue evolucionando y tomando cuerpo con el transcurso de los años. ¿En que dirección fueron caminando las ideas planteadas como punto de partida?

En los comienzos del programa, los esfuerzos en las escuelas se centraron en dos aspectos fundamentales del mismo, que eran los que sustentaban el engranaje del funcionamiento, y la razón de ser del PAT: por un lado, poner en marcha el trabajo en los talleres desde una perspectiva diferente a la estricta actividad manual profesionalizadora y, por otro, atender y favorecer el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales e integrarlo en la dinámica cotidiana del aula, algo que contaba con las reservas o el rechazo de parte del profesorado. En relación con este segundo aspecto, durante el primer año de trabajo, se priorizó la participación

del alumnado con necesidades educativas especiales en los talleres, aunque siempre integrados con el resto de compañeros de su curso. Como señala la coordinadora de uno de los centros participantes:

“En la evaluación de este alumnado, en los aspectos que queríamos que ellos entendieran, por ejemplo, los procesos personales que tenían que seguir para la realización de un trabajo, fuimos viendo que a ellos les gustaba trabajar de esta forma en el taller, porque adquirían los conocimientos y, cuando estaban en el grupo de referencia, en la clase, comprobaban que podían seguir las actividades, a distintos niveles, pero las seguían” (ENT12).

Sin embargo, a medida que va desarrollándose el programa y el profesorado va afrontado una manera diferente de trabajar los contenidos, y de hacer partícipe al alumnado de las actividades, se va descubriendo que el alumnado con necesidades educativas especiales no son la excepción dentro de la norma establecida, y que, el cambio en la forma de trabajar, despierta la toma de conciencia de la heterogeneidad y diversidad inherente a todo grupo. Como señala el coordinador general del PAT:

“Primero se empieza a hablar de adaptación del currículo, de respuesta a las necesidades educativas especiales desde el ámbito de la integración escolar y de las necesidades educativas especiales. Al final resulta que eso, que es un elemento parcial, es válido para todo el espectro, porque cada alumno en sí es especial, tiene unas necesidades educativas personales, un ritmo de aprendizaje propio. Llegamos, si quieres, a ese nivel de personalización de la enseñanza” (ENT11).

Es decir, se pasa de la atención específica a un grupo de alumnos y alumnas, a considerar que todo el alumnado mantiene sus diferencias respecto al grupo, y que es necesario acercar la enseñanza a los intereses y necesidades de esa diversidad, hablando de personalización de la enseñanza, que no quiere remitir a la idea de individualización excesiva, que comporta que cada estudiante realice una tarea diferente ni, por supuesto, que la responsabilidad del éxito o fracaso recaiga en el

esfuerzo individual. Esta idea coincide con la manifestada en un documento elaborado por el departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña (1996):

“La atención a la diversidad no se puede hacer de forma parcial, dedicando sólo una parte del horario escolar; supone un conjunto de actuaciones (y una disposición) que abarque la actuación total del centro. Esto significa personalizar la enseñanza, facilitando al alumnado oportunidades para su desarrollo personal y su progreso académico. El concepto de progreso del alumnado no se puede medir en términos absolutos, sino en términos de grado de acercamiento. Desde este punto de vista, todo el alumnado es capaz de progresar y, para conseguirlo, habrá que proporcionarle una enseñanza ajustada a sus necesidades educativas” (VV. AA., 1996:7).

Al preguntarle a la coordinadora provincial del PAT por la aportación del programa a la integración del alumnado, después de seis años de experimentación, su respuesta es convergente con lo apuntado en el documento anterior:

“Lo que veo que aporta es muy simple, pero para mí fundamental: es considerar a ese niño como una persona con posibilidades de mejora. No se le mira como alguien que ya tiene su techo, sino como alguien que, con pocas posibilidades, puede avanzar lo más posible dentro de sus circunstancias, con un respeto, un cariño y una contemplación dentro del grupo clase” (ENT12).

Podemos concluir, respecto a este punto fundamental del desarrollo del programa en relación con el aprendizaje, que el PAT y el profesorado fueron evolucionando desde una concepción de la atención a las necesidades educativas especiales a una idea de responder a las necesidades, intereses y demandas de la diversidad de todo el alumnado. Acorde con esta idea, se fue trasladando el peso desde la integración del alumnado específico a la construcción de una escuela inclusiva, que abarcase al conjunto del alumnado y potenciara su aprendizaje y desarrollo al máximo de sus posibilidades.

En relación con el taller, como ya hemos mencionado anteriormente, las energías iniciales estuvieron dedicadas a su puesta en funcionamiento para facilitar la conexión entre la acción y el pensamiento del alumnado, propiciando el desarrollo de estrategias didácticas que, aun cuando conectaban con los contenidos que se trabajaban en las asignaturas, estaban circunscritas al espacio y el tiempo del taller. El tipo de actividades que se llevaban a cabo en el aula taller daban pie a que se introdujeran contenidos cercanos a la experiencia vital del alumnado. Como señalaba en la entrevista la coordinadora provincial del PAT:

“El taller se ha enriquecido al abrir la escuela a lo que ocurre hoy, al mundo real; no cerrarse sólo en los temas escolares, y tener que usar diferentes fuentes de información, le ha dado al taller el verdadero sentido procedimental. Siempre que hablo de procedimental aclaro que no se puede adquirir ningún procedimiento si no hay unos conocimientos y una actitud hacia esos conocimientos o valores, que nos dan las distintas formas de ser y los diferentes valores que damos a la vida” (ENT12).

La apertura del taller al entorno requería la consideración de dos principios básicos y complementarios del aprendizaje significativo: partir de los intereses del alumnado y tener en cuenta los pensamientos y conocimientos previos que el alumnado tiene sobre el tema que se va a trabajar, considerando la heterogeneidad en términos positivos (lo que el grupo posee) para, desde ahí, potenciar nuevos aprendizajes. Este punto de partida, que comenzó con la introducción de contenidos no estrictamente académicos y próximos al alumnado, y el sondeo de los intereses y conocimientos que el alumnado podía tener sobre un tema en particular, se fue extendiendo como un filosofía respecto al aprendizaje y el papel de la escuela, tal como queda recogido en un documento interno del año 95 elaborado por el Equipo Técnico Asesor del programa:

“Los condicionamientos sociales que nos encontramos en la escuela podemos tomarlos como elementos limitadores o paralizantes, pero cabe la posibilidad de que, si estos condicionantes los tomamos como recursos que la escuela tiene que utilizar activamente para educar a la gente desde lo que posee: unos saberes, una tradición, un entorno que presentan una singular base cultural..., nos encontraremos con que, en cualquier medio en el que utilicemos esta alternativa, esta herramienta puede dotar al alumnado de procedimientos válidos para desarrollar su vida” (DOC13).

Lo que constituía, en principio, una forma de trabajar en el taller, conectado con las áreas, partiendo de intereses y conocimientos del alumnado para proponer la elaboración de proyectos que tuvieran una finalidad cercana y asequible, se fue extendiendo, poco a poco, a la forma de trabajar en las aulas, debido, en parte, a la coordinación entre el profesorado del mismo curso, y al éxito que iba cosechando el aprendizaje del alumnado en el taller. Este éxito era especialmente visible respecto a la motivación y la autoestima del alumnado, dos aspectos estrechamente relacionados con el aprendizaje significativo (Zabala, 1999). Respecto a la autoestima, resulta particularmente interesante la mejora lograda en el alumnado de Segunda Etapa, con unas expectativas académicas ya formadas, y metidos de lleno en una etapa excesivamente disciplinar que, al trabajar colaborativamente en el taller, comenzaron a apreciar otros tipos de aprendizaje, y a mejorar la valoración que hacían de sí mismos y de su entorno. La profesora de pedagogía terapéutica del colegio Los Castaños nos contaba durante la entrevista:

“Creo que la ventaja fue empezar por la Segunda Etapa, porque se hicieron cosas muy motivadoras, no sólo para el alumnado sino también para el profesorado. (...) Cuando llegamos al colegio, el primer tema que oíamos constantemente era la autoestima del alumnado, porque en el colegio El Guindaste (al que iban antes de existir colegio en el barrio), este alumnado era considerado como lo peor del colegio, los más brutos... Y nos propusimos mucho trabajar la autoestima, con el orientador, a ver qué programa llevar a cabo. Y el tercer año ya habíamos perdido la preocupación por la autoestima, porque cuando empezamos a ver a nuestro alumnado en la ruta de senderos,

dominando la situación y coordinándose con los demás... Eso para mí fue el mejor programa de autoestima del mundo” (ENT3).

El planteamiento pedagógico circunscrito inicialmente al aula taller fue trasladándose, como ya hemos señalado, al trabajo en las diferentes asignaturas de una manera coordinada, es decir, no sólo se trataba de que, en cada asignatura, el profesorado utilizara la misma estrategia metodológica, sino de realizar entre el conjunto del profesorado, por medio de una estrecha coordinación, Proyectos de Trabajo globalizados que se desarrollaban a lo largo del espacio dedicado a cada una de las materias. El alumnado de octavo lo resumía de la siguiente manera durante la entrevista grupal:

‘Ent: ¿cómo aprenden más, de está forma o de la otra forma?’

Varios: de esta forma.

J: de esta forma, porque antes me cansaba, era siempre lo mismo, una clase era siempre la misma clase, por ejemplo, ahora una lección, después tarea, después otra...

L: luego otra clase, otra cosa distinta. Ahora es como un tema para todas las asignaturas ¿no? Lo otro era, en lenguaje, lectura, en matemáticas, dábamos otra cosa, en naturales otra cosa.

I: en sociales otro tema.

N: ahora así es mejor, porque terminas una clase, por ejemplo, sociales, y vas a lenguaje, pues terminas, es el mismo tema, puedes terminar el trabajo ese día, y... hacer más todavía.”
(ENT19).

Por medio de los Proyectos de Trabajo, el alumnado va siendo partícipe, desde el principio, de su proceso de aprendizaje, eligiendo el tema en el que va a trabajar, exponiendo las ideas y conocimientos previos que tiene sobre el tema, y manifestando sus intereses por medio de preguntas a las que van a tener que dar respuesta en el transcurso del proyecto. A partir de ahí, se inicia un proceso de búsqueda y organización de la información en la que participan todos, orientados

por el profesorado, que trata de diversificar las fuentes de información y los recursos para ir resolviendo las cuestiones que surgen del proceso de trabajo. En otra de las entrevistas realizadas, el alumnado de 8º lo explicaba así:

F: nosotros aprendemos de una forma muy distinta que en otros colegios. No estudiamos con libros, sino...

E: ... buscando nuestra información (...)

C: y eligiendo el tema que más nos gusta en la clase (...)

G: y tenemos el aula taller, que hacemos lo que nosotros queremos....

C: ¡lo que nosotros queremos no quiere decir al cachondeo! Hacemos lo que nosotros elegimos

E: y antes de empezar el trabajo ponemos nuestras dudas, nuestras preguntas y... ya con eso, vamos buscando información (...)

B: y en todas las clases se trabaja el mismo tema (...)

E: por ejemplo, a nosotros nos gusta el Universo (...). Si queremos saber lo que es, tendrás que buscar... (el profesorado) te dice dónde están los libros, pero te buscas tu la información, lo que tu creas...

C: es también como intentar encontrar respuestas a las cosas que tú no sabes. Así, como ponerte una meta (...)

F: nosotros hacemos los trabajos con los libros y...

D: te tienes que buscar la vida” (ENT19).

Esta forma de trabajo propicia, por un lado, que se aborde “un sentido de globalización en el que las relaciones entre las fuentes de información y los procedimientos para comprenderla y utilizarla sean llevados a cabo por el alumnado” (Hernández y Ventura, 1994:28); por otro, se pretende eliminar o amortiguar el sesgo interdisciplinar que fragmenta el contenido en asignaturas claramente separadas, para ofrecer todas aquellas informaciones necesarias para comprender e intervenir en determinadas situaciones sociales. Como señala Torres:

“Se piensa que el alumnado, por sí mismo, podrá luego reorganizar esas informaciones fragmentadas y captar su verdadero significado y sentido. De alguna manera, la institución escolar ofrece las piezas de un puzzle, pero no se compromete claramente a constatar si los chicos y chicas logran recomponerlas de manera comprensible” (1994:41).

La elaboración de Proyectos de Trabajo globalizados por parte del alumnado favorece la reconstrucción autónoma del conocimiento y la cultura por parte del grupo, que una vez que ha concluido el proceso lo expone al resto de compañeros, o a otros grupos del centro. El taller, que inicialmente constituía el motor de la innovación, pasa a un segundo plano, convirtiéndose en un valioso recurso polivalente desde el que colaborar en la realización del proyecto. La presentación pública de los trabajos realizados por el alumnado, además de contribuir a la comunicación de los aprendizajes en el aula, cumple una doble función: por un lado, es una oportunidad más para la valoración del trabajo por parte del profesorado, y del resto de los compañeros; por otro, favorece que el alumnado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, retome el punto de partida y analice los procedimientos y actividades que ha tenido que utilizar para dar respuesta a los problemas e interrogantes iniciales. Como señala Zabala:

“Las razones que han llevado al estudio y la realización de las actividades y los ejercicios de aprendizaje, el reconocimiento de las ideas que poseen anteriormente, los medios utilizados para dar respuesta a las dudas planteadas, el análisis y la verbalización de las diferencias entre el antiguo conocimiento y el nuevo; una serie de acciones que tienen que posibilitar no sólo que el aprendizaje sea lo más significativo posible sino que a la vez se aprenda a reconocer el propio proceso de aprendizaje y las estrategias personales para conseguirlo. El alumnado necesita, para realizar este proceso mental autoestructurante, una serie de estrategias metacognitivas (...). Actividades que exigen al alumnado aplicar, analizar, sintetizar, evaluar el trabajo que se realiza, y evaluarse a sí mismo, promoviendo la reflexión conjunta de los procesos seguidos, ayudándoles a pensar, de manera que sean constantemente partícipes de sus propios aprendizajes” (1999:91-92).

El profesorado del colegio Los Castaños tenía la certeza de que, el aprendizaje del alumnado, a partir de los Proyectos de Trabajo, se había hecho mucho más significativo pero, además, subrayaban la toma de conciencia, por parte del alumnado, de su proceso de aprendizaje:

“Ellos van entendiendo por qué vamos haciendo una cosa o por qué dejamos de hacer otra, van viendo que están en relación unas cosas con otras. (...) De hecho, una de las cosas que notan ellos en el paso al instituto suele ser la arbitrariedad del profesorado. No les entra en la cabeza que las cosas sean porque sí y ya está” (ENT1).

“El alumnado está recibiendo la base necesaria para su aprendizaje; creo que no se está descuidando en absoluto el aprendizaje, sino que se está potenciando. Un porcentaje de alumnos ya entiende qué proceso de enseñanza hay” (ENT6).

La reflexión que el alumnado realiza sobre el aprendizaje favorece el paso de un aprendizaje significativo (cuya preocupación está centrada en dotar de sentido los materiales que se presentan al alumnado, para que pueda establecerse una relación lógica, y no arbitraria con los contenidos ya poseídos), a un aprendizaje relevante, que supone la reconstrucción de las ideas previas elaboradas en la vida cotidiana:

“El aprendizaje relevante se produce cuando, más allá de la yuxtaposición de esquemas explicativos, la importancia del tema o el interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reestructuración de sus esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad y relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente” (Pérez Gómez, 1998:262).

Hasta aquí hemos hablado del aprendizaje del alumnado, una de las dimensiones fundamentales del PAT como programa de innovación. Pero el

entramado necesario para favorecer que el aprendizaje del alumnado oriente su rumbo en la dirección que hemos señalado requiere que prestemos una cuidadosa atención a otras dimensiones del currículo:

“Organizar la actividad del aula para crear mediante la negociación abierta un espacio de comprensión y conocimiento compartido donde se produzca el traspaso de conocimientos y competencias desde el maestro y la cultura pública al alumnado y su cultura personal requiere un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesorado, organización, currículo, evaluación, etc.” (Gimeno y Pérez Gómez, 1992:77).

Estas otras dimensiones del cambio son las que vamos a presentar a continuación.

IV.2.2. El currículum en la acción

La mayoría de los proyectos innovadores que se plantean en la escuela, incluso aquellos más instrumentales o puntuales, contemplan la práctica de aula como una de las principales dimensiones en las que centrar el cambio educativo. Introducir en el aula nuevos materiales y recursos didácticos, cambiar las estrategias metodológicas y las actividades del alumnado, atender a nuevos contenidos o modificar sistemas de evaluación suelen ser objetivos explícitos de las innovaciones escolares. El PAT, como experiencia innovadora, también incluyó esta dimensión como una prioridad en su propuesta de cambio, y como uno de los motores desde los que impulsar otras transformaciones en los centros.

El currículum es un término amplio, ambiguo y complejo; no es nuestra intención entrar a delimitar lo que se entiende como tal desde las diferentes perspectivas teóricas, sino que vamos a utilizar el término *“currículum en la acción”* (Gimeno y Pérez Gómez, 1992) para referirnos a aquellos aspectos educativos que

constituyen la vida diaria en el aula. Preferimos hacer uso de este concepto, antes que utilizar el término metodología, porque consideramos que este último resulta restrictivo, referido más a la actividad del docente que al contexto del aula; por otra parte, la idea del curriculum en la acción nos remite a una imagen abierta, de construcción de la práctica en conexión con otros elementos curriculares, que están en estrecha relación e interdependencia con lo que acontece en ella.

Gimeno y Pérez Gómez definen el curriculum en la acción como:

“El conjunto de tareas de aprendizaje que realiza el alumnado de las que extrae la experiencia educativa real, que pueden apreciarse en los cuadernos de trabajo y en la interacción del aula y que son, en parte, reguladas por los planes o programaciones del profesorado. Es el curriculum llamado en la acción. Este nivel de análisis o acepción (...) es el contenido real de la práctica educativa, porque es donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidianos” (1992:159).

La razón de ser y la guía de la vida en el aula es el aprendizaje del alumnado. Por tanto, la descripción que podamos hacer del curriculum en la acción dentro del programa, necesariamente requiere retomar aspectos mencionados en el apartado anterior, al hablar del aprendizaje; sin embargo, ahora trataremos estas cuestiones desde la perspectiva de la enseñanza, desde la intencionalidad que tienen para potenciar y favorecer el aprendizaje:

“Ambos conceptos es preciso entenderlos en interacción recíproca o circular, pues si la enseñanza debe comenzar a partir de algún plan curricular previo, la práctica de enseñarlo no sólo lo hace realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se puede modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines” (Gimeno y Pérez Gómez, 1992:142).

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, la finalidad inicial del PAT era comenzar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en

la Segunda Etapa de la EGB. ¿Qué propuestas se hacían para la práctica cotidiana en el contexto del aula?, ¿hacia dónde fueron evolucionando estas propuestas con el desarrollo de la experiencia?

Cuando se constituyó el Gabinete Técnico de Educación Especial (GTEE) de la Consejería de Educación, hubo una labor de documentación y búsqueda de información, por parte de sus miembros, para encontrar alternativas pedagógicas que ya hubieran sido experimentadas en otros contextos, y que pudieran ser adaptadas a la realidad educativa de Canarias. Esto dirigió la atención hacia Cataluña, donde ya existía un camino recorrido en el campo de la integración escolar. Uno de los miembros del GTEE nos cuenta cómo se llevaron a cabo los contactos:

“En Cataluña tuvimos reuniones técnicas, estuvimos viendo cómo estaban intentando resolver el problema de la Segunda Etapa, la integración, etc., y una de las estrategias era las aulas taller. Además de la información recogida, visitamos una serie de centros para ver in situ lo que los profesores decían, cómo se llevaba a cabo la experiencia..., para tener más datos y elaborar una normativa sin caer en los mismos errores. Y, a la vuelta, con toda la información que teníamos, las lecturas que habíamos hecho de otras experiencias, (...) contrastamos toda esa información y, al final, optamos por un modelo. En ese momento, planteamos la primera circular para crear las aulas taller en los centros como plan experimental. El modelo fue básicamente el catalán” (ENT11).

El modelo catalán seguía los pasos contemplados por Kilpatrick en el Método de Proyectos, que suponían el desarrollo de las ideas de Dewey, que *“otorga una gran importancia al trabajo, la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática”* (Zabala, 1999:166). Una de las características definitorias de este método es el diseño y elaboración, por parte del alumnado, de algún objeto o montaje que tenga una finalidad real para éste, que le sirva de motivación para el aprendizaje. Esta característica es la que da sentido al taller, no sólo como espacio

para la actividad manual, sino como eje del proceso de aprendizaje y propulsor de la actividad intelectual. Según Dewey:

“Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y, en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y descubrir por sí mismo su validez” (1995:144).

La adaptación que el PAT realizó de todos los planteamientos anteriores suponía poner en marcha el espacio del aula taller en estrecha relación con las áreas, para favorecer el desarrollo de procedimientos y actitudes en el alumnado que impulsaran el pensamiento y la reflexión, en una etapa educativa caracterizada por el excesivo peso disciplinar y académico. En uno de los primeros documentos divulgativos del programa quedaba recogida esta idea:

“Partir de una propuesta de trabajo que haga posible la interacción y el pensamiento como elemento básico en todas las actividades del aula taller, a través de la secuencia: reflexión previa – ejecución práctica – síntesis teórica/práctica – aplicación y generalización. La ordenación del aprendizaje de forma flexible según las siguientes fases: iniciación, consolidación y aplicación de forma autónoma” (DOC9).

Los talleres que se pusieron en marcha durante los primeros años del programa, eran talleres estables durante todo el curso (carpintería, electricidad, senderismo, etc.). La fase de iniciación estaba destinada al conocimiento y uso, por parte del alumnado, de las herramientas y materiales de cada taller, así como a la

puesta en práctica de los recursos técnicos más elementales. Durante la fase de consolidación se trataba de combinar la iniciativa del alumnado con la orientación del profesorado para llevar a cabo propuestas asumidas, o modelos ya experimentados por otros. La fase de aplicación autónoma suponía la elaboración, por parte del alumnado, de un proyecto propio o de propuestas abiertas, en las que el profesorado servía de apoyo al proceso de trabajo. La planificación anual secuenciaba cada una de estas fases en un trimestre del curso académico. A modo de ejemplo, en la memoria del primer año de experimentación del PAT de uno de los centros participantes se recogía esta secuencia en el apartado metodológico:

“En el aula taller se ha llevado el Método de Proyectos. Durante el primer trimestre se realizaron actividades de iniciación a las técnicas propias de cada taller. En el segundo trimestre se consolidaron estas adquisiciones por la mayor parte del alumnado, y en el tercer trimestre todos hicieron su proyecto teórico y práctico, aunque con distinto grado de autonomía” (DOC28).

La valoración de los aprendizajes del alumnado se realizaba utilizando la Pauta de Observación Sistemática (POS) y la Pauta de Autoevaluación Sistemática del alumnado (PAS), que fueron adaptadas en cada centro según las características del alumnado y los talleres; el PAS y el POS se utilizaban de manera regular para hacer un seguimiento del trabajo del alumnado en el taller, y servían también para que el propio alumnado tomara conciencia de los progresos que iba realizando en los aprendizajes.

En el informe de evaluación del progreso del PAT, realizado durante el primer año por el equipo universitario, se citan, además de las características del método ya mencionadas, otros tres principios pedagógicos que guiaban el curriculum en la acción: potenciar el grupo como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciar un aprendizaje orientado hacia la comprensión de la vida cotidiana y, por último, incardinar el aula taller en el curriculum ordinario de la

escuela. Durante los primeros años de experimentación, el profesorado y el programa pusieron el acento en el espacio de los talleres: ponerlos en funcionamiento, organizar los grupos, el espacio y los tiempos, poner en práctica la metodología, etc. La relación con las áreas o asignaturas se realizaba de manera puntual, o como apoyo a los trabajos que se estaban llevando a cabo en el aula taller. La selección de algunos objetivos y actividades en la programación del taller de carpintería en el CP Mariana Pineda, para cinco sesiones de dos horas cada una, nos puede servir para hacernos una idea de cómo se conectaba el nuevo recurso con la actividad cotidiana de las aulas (DOC28):

<i>Objetivos:</i>	
1.- Conocer y llevar a cabo los pasos que se siguen en la planificación de un trabajo	
2.- Adquirir el hábito de orden y mantenimiento del taller y las herramientas	
<i>Actividades aula taller</i>	<i>Actividades aula ordinaria</i>
1.1. Realización por parte de cada alumno de su proyecto	Lengua: Revisión, comentario y debate sobre la redacción y ortografía de los proyectos y diarios realizados en el taller
1.2. Velar por las normas de funcionamiento del taller	Matemáticas: concepto de escala. Revisión de los proyectos realizados en el taller: utilización de medidas, cálculo de presupuesto.
	Sociales: Representación de la realidad a través de planos, croquis y mapas. Concepto de escala. Necesidad de establecer normas de convivencia para el funcionamiento de cualquier grupo social
	Naturales: Aplicación del método científico en la observación de los fenómenos como procedimiento para obtener una respuesta que explique ese fenómeno.

La puesta en práctica de la estrategia de enseñanza descrita hasta ahora favorecía la integración y la atención a la diversidad de todo el alumnado. Las alternativas señaladas coinciden con las propuestas realizadas por los Servicios de Gestión y de Programas Educativos de la Generalitat de Cataluña respecto a los criterios a tener en cuenta para la adaptación curricular, en lo que se refiere a cómo enseñar: diversificar las actividades, el tipo y grado de ayuda al alumnado para realizar la tarea, los lenguajes de apoyo para la presentación de información, las formas de agrupamiento del alumnado, y la estructuración de tiempos y espacios, plantear tareas con diferentes niveles de resolución, secuenciar los niveles de dificultad de las actividades, realizar un seguimiento y valoración sistemática del desarrollo de las actividades, emplear estructuras de trabajo cooperativo en el aula, construir un clima relacional de confianza y aceptación mutua entre profesorado y alumnado, y ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en el proceso de elección y selección de actividades (VV. AA., 1996). En la entrevista realizada a la coordinadora provincial del PAT aparece reflejada la puesta en práctica de algunos de estos criterios:

“Un logro, por ejemplo, era el cambio al preparar las actividades, que fueran realmente participativas con el alumnado, con diferentes dificultades, puesto que había un grupo de niños que realmente tenían otros procesos más lentos. Otro logro era que no se le ponía trabajo diferente a este niño cuando estaba en clase, sino que realizaba la misma actividad, pero adaptada al chiquillo”
(ENT12).

Hemos explicado el esqueleto vertebrador del curriculum en la acción, y la importancia inicial de los talleres; pero no nos hemos referido a una peculiaridad del programa en sus comienzos: la presencia de monitores, agentes educativos externos a los centros encargados de la docencia práctica en los talleres. Durante la planificación del PAT se introdujo esta figura porque se consideraba necesario

contar con la participación de profesionales especialistas en las técnicas utilizadas en los talleres. El esfuerzo que suponía la innovación respecto a la integración del alumnado y la coordinación del profesorado requería prudencia en cuanto a la presión que se ejercía sobre los docentes; responsabilizar únicamente al profesorado de los talleres, desconocidos para la mayoría de ellos, suponía una sobrecarga de trabajo. Además, en la mayoría de los casos, los monitores ya formaban parte habitual de los centros, bien por la existencia de actividades extraescolares o bien por el programa de Educación Compensatoria. Se consideró que podrían aportar su conocimiento práctico, y facilitar la puesta en marcha del PAT, siempre y cuando trabajasen conjuntamente con el profesorado y el coordinador del programa en lo relativo a la planificación, selección de actividades, evaluación, etc. Normalmente, los tutores o el coordinador de centro ayudaban a los monitores durante el desarrollo de los talleres. Sin embargo, como ya hemos señalado al contar la historia del PAT, después de dos años de experimentación, tras la evaluación del programa se tomó la decisión de eliminar esta figura:

“Las aulas taller han de ser puestas en práctica por el profesorado del centro, sustituyéndose la figura del monitor (sólo válida para la iniciación de las aulas en esta experimentación) debiendo contar con éstos a efectos de facilitar formación en técnicas específica al profesorado que lo requiera” (DOC3).

Aunque en términos generales las aportaciones de los monitores fueron valiosas durante estos dos primeros años de experimentación, se consideró conveniente responsabilizar al profesorado de la docencia en los talleres. Por un lado, no todos los monitores tenían conocimientos pedagógicos y, en ocasiones, a pesar de la coordinación con el profesorado, su práctica en el taller resultaba excesivamente profesionalizadora, con lo cual no siempre se conseguían los objetivos educativos pretendidos respecto a otros aspectos del aprendizaje. Por otro lado, a excepción de los coordinadores y la mayoría del profesorado tutor, el resto

de los docentes no se implicaban excesivamente en las actividades del PAT, al no tener práctica directa en los talleres; los cambios en las aulas ordinarias se producían de manera puntual o sólo en algunas asignaturas, pero no se estaban constatando cambios metodológicos más globales, ni se conseguía interrelacionar el taller con las áreas de manera sistemática. Estas razones, unidas al coste económico que generaban estos agentes externos, llevaron al PAT a prescindir de los monitores de taller, contando con ellos para la formación del profesorado en técnicas específicas.

La sustitución de los monitores coincidió con la introducción paulatina de un cambio importante en la concepción curricular y, consecuentemente, en la práctica de aula. Si, inicialmente, se había seguido el Método de Proyectos propuesto en el modelo catalán, diversos factores contribuyeron a que progresivamente se fuesen desarrollando los Proyectos de Trabajo. En los comienzos existía cierta confusión terminológica respecto a estos dos planteamientos metodológicos: ambos representaban la idea de llevar a cabo proyectos por parte del alumnado. Sin embargo, la aparición del libro *“La organización del currículum por Proyectos de Trabajo”* de Fernando Hernández y Montserrat Ventura (1994) supuso una importante aclaración respecto a las características diferenciales de cada método. Por otra parte, el hecho de que los talleres ya se hubieran puesto en funcionamiento, junto a la responsabilización de los mismos por parte del profesorado, permitió dedicar más tiempo y esfuerzo al desarrollo de las ideas pedagógicas que habían originado el proyecto y que, reiteradamente, habían ido apareciendo en la formación del profesorado y en las Jornadas Finales del programa.

Durante los primeros años del PAT, las energías estuvieron destinadas más a los aspectos organizativos que a cuestiones pedagógicas: las funciones y el contenido de la coordinación, la organización del aula taller, la estructuración de espacios y tiempos, etc. A medida que la experimentación fue dando respuesta a las preocupaciones organizativas, y se fue estabilizando el funcionamiento del programa, aparecieron en el debate, fruto de la práctica, interrogantes sobre los

aspectos didácticos y las estrategias de enseñanza que se estaban utilizando. Los temas tratados en la formación destinada a los coordinadores de centro, durante el tercer año de la experiencia, pone de manifiesto esta inquietud: la globalización y las estrategias metodológicas en las Aulas Taller. Respecto a la globalización, la transcripción de una sesión de formación recoge la siguiente intervención del ponente:

“Una de las dimensiones que tiene la globalización es la proyección que tiene sobre el alumno. Creo que la situación es que un mismo alumno está recibiendo fuentes de información diversas, desde ámbitos de conocimiento distintos, de profesores distintos. Si nosotros estamos hablando de globalización y la situamos en esta esfera, creo que la globalización no llega al alumno, se está produciendo una globalización externa entre el profesorado (...). El reto de la globalización, entre otras cosas, consiste en que nosotros estamos globalizando a un mismo sujeto. Uno de los retos es conseguir que profesores que tienen detrás una cultura específica, todo un modo de entender el conocimiento específico, toda una tradición profesional distinta, se pongan de acuerdo no sólo en torno a qué hacer; el problema es qué quiero yo que aprendan mis alumnos con lo que están haciendo. Abí es donde está el tema de la globalización” (DOC15).

De este fragmento podemos extraer varias ideas relativas al problema de la globalización. En primer lugar, la dificultad de llevarla a cabo en la enseñanza Secundaria, por dos motivos: uno, referido a que *“el profesorado ha sido formado en un concepto de cultura especializada en compartimentos estanco”* (Gimeno y Pérez Gómez, 1992:212), y tiende a reproducir esa estructura; otro, relacionado con una interpretación de los principios evolutivos piagetianos, según los cuales a partir de los diez u once años los jóvenes comienzan a utilizar conceptos abstractos y formas de razonamiento hipotético-deductivas. Esto fue utilizado *“como argumento decisivo por quienes preferían estrategias más disciplinares. La institución escolar podía ofrecer informaciones más compartimentadas y fragmentadas”* (Torres, 1994:41). En segundo lugar, la necesidad de tomar conciencia de que es el alumnado el que tiene que aprehender globalmente

la realidad; es decir, no es suficiente con que el profesorado se coordine e interrelacione los contenidos de las diferentes áreas, sino que hay que tener en cuenta al alumnado, y los procesos cognitivos que desarrolla con los contenidos y actividades que se trabajan en el aula. *“La integración del saber es algo que sucede en la mente de los individuos, pero puede facilitarse externamente con una presentación de los contenidos más acorde con esa intención”* (Gimeno y Pérez Gómez, 1992:322).

Este replanteamiento de la globalización lleva a los coordinadores a considerar la conveniencia de dar un salto cualitativo en lo referente a la relación entre el taller y las áreas, y también respecto a cómo abordar el conocimiento y sus relaciones. El Método de Proyectos había permitido un primer acercamiento a la interdisciplinariedad, pero la puesta en práctica había resultado pobre, dado que las relaciones se establecían de manera puntual, o sólo con determinadas disciplinas. El módulo de formación para los coordinadores sobre las estrategias metodológicas se paró a analizar diferentes formas de facilitar la globalización, y es aquí cuando aparece, por primera vez en el programa, la diferenciación clara entre el Método de Proyectos y los Proyectos de Trabajo. La transcripción de la sesión refleja la idea de que el Método de Proyectos es más específico, relativo a los procedimientos y a la elaboración de proyectos muy concretos, mientras que los Proyectos de Trabajo suponen una concepción más globalizada del trabajo en el aula, porque permiten integrar, en torno a un tema de interés para el alumnado, los conocimientos disponibles en todas las áreas y el recurso del taller:

“La función de los proyectos es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas e hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio” (Hernández y Ventura, 1994:57).

El Método de Proyectos se concreta en la realización, por parte del alumnado, de un montaje o un objeto para el que se requieren conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas; los Proyectos de Trabajo parten del deseo del alumnado y el profesorado de trabajar un tema o problema amplio, conectado con la realidad; el alumnado plantea las cuestiones que quiere conocer o resolver y comienza un trabajo de documentación, que supone la diversificación de fuentes de información y recursos (entre los que ocupa un lugar destacado la experimentación en el taller), a partir del cual se realiza un trabajo de síntesis que queda recogido en el dossier, como resultado final del proyecto.

¿Qué implicaba adoptar los Proyectos de Trabajo como estrategia metodológica en el PAT? Durante la sesión de formación a la que nos hemos referido, el Dr. Marrero lo explicaba claramente: *“Desarrollar esta hipótesis: es posible relacionar los talleres con las áreas a través de los Proyectos de Trabajo, y es posible relacionarlo de diversas maneras, pero la óptima sería romper tanto la estructura de las áreas como la estructura de talleres independientes”* (DOC15).

Ahora bien, si este era el ideal hacia el que se quería avanzar, trabajar en esta dirección implicaba ir haciendo poco a poco un recorrido en el que la experimentación daría la posibilidad de ir obteniendo conocimiento práctico, transformando concepciones y estructuras sobre la base de una filosofía común.

En las conclusiones de las Jornadas Finales de junio de 1994 se sintetizaron los tres niveles de desarrollo del programa en los diferentes centros, atendiendo a diferentes categorías centrales del mismo (coordinación, organización, interdisciplinariedad, talleres y evaluación). Al hablar de interdisciplinariedad, el primer nivel correspondía a la interrelación con áreas aisladas, trabajando sólo aspectos concretos de algunas asignaturas, necesarios para la realización de trabajos en el taller. El trabajo en los talleres ya está consolidado, pero no hay relación de los talleres entre sí. Este nivel fue cubierto por todos los centros adscritos al programa

durante los dos primeros años de experimentación, y fue el que provocó la reflexión a la que ya hemos aludido respecto a la globalización.

El segundo nivel de desarrollo *“plantea la necesidad de romper con la organización estable para taller y área, adaptándola al Proyecto de Trabajo y sus objetivos”* (DOC14). Se comienza a globalizar el curriculum de la Segunda Etapa en función de los contenidos más significativos, relacionando el taller con varias materias. Tal y como figura en un documento interno del PAT de 1993:

“Cabe plantear los aspectos interdisciplinares a partir de un contraste de las programaciones de cada una de las áreas y de un planteamiento compartido de los bloques de contenido. Se trata de concretar interrelaciones curriculares que vayan más allá de las coincidencias en los contenidos de conceptos, aprovechando la situación que ofrece el aula taller para abordar el tratamiento de los procedimientos y las actitudes, normas y valores de forma conjunta y complementaria con las que corresponden a las áreas” (DOC1).

Esta etapa resulta muy productiva en lo que se refiere al trabajo conjunto del profesorado, que comienza a vislumbrar una forma diferente de organizar el currículo; supone debatir sobre los objetivos y contenidos comunes y necesarios para la etapa, y las relaciones entre ellos. Sin embargo, no favorece la elección del tema por parte del alumnado. Tal y como se recoge en la intervención de un coordinador durante una sesión de coordinación provincial, *“estamos viciados con los contenidos académicos, y cuando el alumnado propone otros temas nos agarramos a lo que ya conocemos (...). El problema es que cuando se hace la negociación se suele decir: ¿cómo pueden encajar mis contenidos en el proyecto?”* (Diario de Campo. Coordinación Provincial. Enero, 95). Por otra parte, durante el desarrollo de los Proyectos de Trabajo en el aula, se produce una situación en la que el profesorado fuerza la relación entre los contenidos para participar, desde su asignatura, en la dinámica de trabajo:

“Se puede caer en una historia muy simplista. Trabajamos los egipcios, y le pregunto al alumnado qué podemos trabajar desde la asignatura de inglés, y ellos responden: el vocabulario del tema. Aprenden a decir pirámide en inglés. Eso no es aprendizaje significativo. ¿Para qué aprender un vocabulario que después no van a usar nunca más en la vida porque es muy específico del tema? La vinculación del inglés la veo más por el tipo de actividades que se hagan. Si no, es aburridísimo: estamos haciendo un proyecto sobre las castañas, salimos de matemáticas de hacer problemas de castañas y nos metemos en inglés a hablar de castañas. Es fácil caer en esto cuando se dan los primeros pasos para intentar globalizar” (ENT1).

Torres (1994) pone un ejemplo parecido referido a este mismo error:

“Imaginemos una niña que durante diez días está dedicada por entero al estudio del mundo de la rana, con una profesora que quiere introducir todas las áreas de conocimiento en esa unidad didáctica, puede acabar hasta teniendo pesadillas con ella, pues durante una serie de días, a lo largo de cinco horas seguidas, cuenta ranas, describe ranas, pesa ranas, baila como las ranas, canta canciones con temas de ranas, construye terrarios para ranas, averigua cómo y cuándo se reproducen las ranas, hace murales con las fases de su ciclo vital, cocina ancas de ranas, discute, comprueba y critica informaciones referidas a las ranas, elabora hipótesis acerca del comportamiento de las ranas, lee y crea cuentos o poesías con las ranas como personaje central, localiza informaciones sobre leyendas e historias de ranas en su comunidad, elabora el libro de las ranas, prepara una exposición del trabajo realizado sobre las ranas para estudiantes de otros cursos y para sus vecinos y vecinas del barrio, etc.” (Torres, 1994:226).

Con esta forma de trabajar, podemos estar relacionando diferentes materias pero, por un lado, se produce la desmotivación del alumnado por la reiteración sobre el contenido, que es prácticamente lo único que mantiene relación entre todas las actividades. Por otro lado, se mantiene la estructura disciplinar, pero utilizando como tópico el mismo tema central. No hay un objetivo común entre las actividades, ni una funcionalidad en el aprendizaje. Tal y como señalaba el Dr.

Marrero durante una de las sesiones de formación a los coordinadores, *“el problema es que cada disciplina preserva su organización curricular o disciplinar y utiliza, en un momento determinado, un proyecto para relacionarse con las demás. La idea de Proyecto de Trabajo es mucho más ambiciosa”* (DOC15).

El tercer nivel de desarrollo corresponde a una situación de enseñanza en la que el Proyecto de Trabajo articula totalmente el sentido del trabajo en las áreas y el taller, convirtiéndose así en el eje de toda la organización curricular. Ya no hay talleres específicos que mantengan relación entre sí, sino talleres polivalentes, que se utilizan en función de las necesidades del proyecto, como un recurso manual valioso: *“El taller ya no es el eje vertebrador, sino que es al revés, el eje de aprender, o sea, lo que yo pretendo para el aprendizaje con el proyecto de trabajo, organizado globalmente, me va a demandar la manipulación”* (ENT12). No se intentan insertar contenidos de un área u otra, sino trabajar, desde todas las áreas, para dar respuesta a los intereses planteados y argumentados por el alumnado y el profesorado respecto a un tema o problema, diversificando las fuentes de información y las actividades en función de las demandas que el proyecto va generando en su desarrollo. *“Empieza a plantearse la necesidad de romper con la estructura y el horario establecido para las áreas y los talleres, adoptando una temporalización adecuada al ritmo del proyecto”* (DOC14). Adquiere especial relevancia, en este nivel de desarrollo, la elección del tema o problema a investigar durante el proyecto por parte del alumnado, como queda de manifiesto en las numerosas discusiones al respecto en la coordinación provincial:

“Diego: Si el alumnado elige el tema ¿cómo cumplir, por ejemplo, con los requisitos de la etapa?”

Amadeo: Por eso falta, quizás, en el esquema, unos prerequisites de lo que tiene que tener el tema en conocimientos del alumnado (...)

Cornelio: La relevancia de un tema no viene de quién lo elige, sino de por qué se elige (...)

Eloísa: No es importante el tema, sino lo que se pretende abordar con el tema

Jorge: Lo importante no es quién elija el tema, sino la motivación del alumnado por el mismo

Amadeo: Si estamos por la participación del alumnado y su autonomía, el alumnado debe elegir el tema (...)

Lucía: Debemos conjugar ambas cosas: si lo eligen libremente los niños, pueden llegarse a temas insignificantes. El tema no es tan fundamental” (Diario de Campo. Coordinación Provincial. Febrero, 95).

La elección del tema por parte del alumnado genera debate y conflicto, porque supone una dinámica de trabajo entre el profesorado en la que resulta muy complicado planificar lo que se va a hacer en el aula. El sentimiento generalizado es que el diseño va realizándose prácticamente al tiempo que el propio proyecto en el aula. Jorge, un coordinador de centro, plantea el problema en estos términos: *“Una vez elegido el tema por el alumnado, el profesorado lo prepara, y al enseñarlo al alumnado, tenemos que olvidarnos del diseño. Ese paso es el que nos falta: que el alumnado reelabore la información. No somos capaces de quitarnos de encima contenidos no relevantes y que no interesan al alumnado”* (Diario de campo. Coordinación Provincial. Marzo, 95).

Este tercer nivel de desarrollo era el más cercano al ideal que se perseguía, y se fueron probando diferentes estrategias para lograr romper la estructura disciplinar y presentar el conocimiento de manera globalizada. Sin embargo, la experimentación y las consultas a otras personas que trabajaban con Proyectos de Trabajo en otros contextos, llevaron a plantear la necesidad de reservar un espacio y un tiempo para el trabajo con contenidos fundamentales de cada área, y de flexibilizar el resto del horario para el desarrollo de los Proyectos de Trabajo:

“Juanso: Y los contenidos fundamentales, que no se enganchan a los proyectos ¿cuándo se les enseñan?

Eloísa: A la vez que el proyecto. Por ejemplo, las fracciones. En el proyecto se ve la utilidad, pero previamente se trabaja la parte mecánica, hay un tiempo previo en las áreas, y mientras tanto, en el taller, se diseña lo que se va a hacer.

Cornelio: A principio de curso hacemos un diagnóstico para ver lo que el alumnado necesita. Igual es que no concatenamos bien los proyectos para que el alumnado vaya teniendo los requisitos necesarios. (...)

Eloísa: Nosotros vemos que hay cosas que se repiten: siempre hay que buscar información, resumirla, presentarla. (...)

Teresa: ¿No estará faltando la secuenciación de la dificultad?” (Diario de Campo. Coordinación Provincial. Febrero, 95).

La necesidad de combinar tiempos de área y tiempos de proyecto es una propuesta efectuada por autores como Salgueiro (1993), Hernández y Ventura (1994) y Zabala (1999). No supone un retroceso en los planteamientos globalizadores, sino una racionalización del trabajo escolar del alumnado, de manera que los Proyectos de Trabajo respondan a una integración curricular natural, no forzada, y el espacio reservado para las áreas se utilice para adquirir y ejercitar prerrequisitos necesarios para la realización de los proyectos, u otros contenidos de interés básico para el alumnado:

“Siempre que se trabaje con métodos globalizados será necesario dividir el horario escolar en dos tiempos: el tiempo dedicado a la utilización del método globalizado y el tiempo de trabajo específico de ejercitación sobre aquellos contenidos de carácter generalmente procedimental, para conseguir el dominio en su uso, o sobre contenidos o áreas cuya integración es muy difícil, artificial o innecesaria” (Zabala, 1999:178).

Durante el desarrollo de este apartado nos hemos centrado en la descripción del Método de Proyectos y su evolución hacia los Proyectos de Trabajo, porque la globalización era una de las principales preocupaciones del programa. Sin embargo, no queremos terminar sin antes referirnos, brevemente, a otros elementos del curriculum en la acción que se vieron modificados con la puesta en práctica del PAT.

El diseño pasó, de ser un elemento estático y repetitivo, a convertirse en un guión que dinamizaba el desarrollo de los proyectos, y que se iba revisando progresivamente a medida que se ponía en práctica, en función del contexto de actuación y la participación del alumnado. La organización de los contenidos se trasladó de las disciplinas a los temas cercanos a la realidad del alumnado, propiciando así la comunicación con la cultura y con la vida cotidiana. El cambio en los contenidos requería la reestructuración de los tiempos y espacios de trabajo, que se flexibilizaron y modificaron en función de las necesidades del proyecto en cada momento. El trabajo de investigación en el aula implicaba cambios en el agrupamiento del alumnado, dejando de primar la individualización para favorecer el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, que propiciaran el enriquecimiento mutuo y la colaboración. El profesorado abandonó el papel de poseedor y transmisor del conocimiento para convertirse en un orientador y facilitador del proceso, manteniendo, a su vez, una actitud de aprendiz frente a las interacciones que se producían en la clase. El alumnado participaba activamente en la vida del aula, no sólo por la realización de las tareas necesarias para el aprendizaje, sino también por la selección de las mismas, los temas a tratar, y la negociación y toma de decisiones conjunta con el profesorado. El clima relacional en el aula, por todo lo anterior, estaba basado en la confianza, la aceptación y el respeto mutuo, que favorecía la motivación hacia el aprendizaje. La diversificación de actividades (búsqueda y síntesis de información, salidas a lugares de interés, elaboraciones manuales, dossier, etc.) y de recursos (desaparición del libro de texto único, charlas, talleres, documentación diversa, etc.), favorecían la integración de los contenidos, y la incorporación de diferentes puntos de vista respecto a los temas trabajados. La evaluación como seguimiento y revisión continua del trabajo para su reorientación, junto con la autoevaluación, pasó a sustituir a la evaluación exclusiva de resultados.

El alumnado era consciente de este cambio metodológico. En un cuestionario de evaluación del PAT, se hacía una pregunta abierta al alumnado

referida a las tareas que realizaba en los Proyectos de Trabajo. Las respuestas habituales en 8º de EGB eran las siguientes: *“Elegir los temas, trabajarlos buscando información, exponerlos, ponernos la nota, etc.”*. *“Buscamos nosotros la información, casi siempre solemos elegir los temas, decimos lo más que nos interesa del tema, exponemos los trabajos en clase, etc.”* (DOC29).

En un documento de información general a los centros participantes en el PAT del año 1995 se respondía al epígrafe *“cómo se trabaja en las aulas taller”* con la siguiente descripción, que resume la intención y la práctica del curriculum en la acción:

“Se trabaja con una metodología participativa: con los proyectos para aprender significativamente y para enseñar de otro modo. Con una visión globalizadora del aprendizaje que propicia la relación biunívoca entre el conocer, hacer y ser. Incorpora los talleres con una visión polivalente, como recurso que propiciará el trabajo interdisciplinar. Revalorizando la dimensión socializadora de la escuela, teniendo en cuenta la cultura propia del alumnado y profesorado, sus conocimientos previos, los problemas que se plantea y que necesita resolver en colaboración.

Creando procesos de negociación, discusión y toma de decisiones entre el profesorado sobre todos los componentes del curriculum, procesos de discusión sobre la estructura de las materias, selección y secuenciación de contenidos.

Planificando conjuntamente, reflexionando sobre lo que va sucediendo durante el desarrollo, actuando desde un proceso personal, valorando los procesos de realización y los resultados obtenidos” (DOC15).

Para ejemplificar cómo se llevaba a cabo en la práctica esta estrategia de enseñanza, vamos a sintetizar el desarrollo de un Proyecto de Trabajo en el colegio Los Castaños.

El Universo

El Proyecto de Trabajo que vamos a describir se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso 95-96 con el alumnado de 8º curso del colegio Los Castaños.

Durante este año escolar, en la coordinación provincial del PAT, se estaba profundizando en la puesta en práctica de los Proyectos de Trabajo, y las reuniones del primer trimestre se habían dedicado a llevar a cabo la simulación de un proyecto elegido por los coordinadores para trabajar sobre las dificultades y alternativas al desarrollo metodológico y, especialmente, sobre la participación del alumnado en el proceso. Por esta razón, se dedicó mucho tiempo y se debatió ampliamente sobre la elección del tema por parte del alumnado, y sobre cómo articular, a partir de ahí, el desarrollo de los proyectos.

En el colegio, durante el primer trimestre costó arrancar con la coordinación docente, entre otras cosas, por el conflicto desatado con las familias (al que ya hemos hecho referencia al contar la historia de Los Castaños), que consumió gran parte del tiempo dedicado a la preparación del trabajo conjunto entre el profesorado. En una conversación mantenida a finales de año, Amadeo (el coordinador del PAT en Los Castaños) me comentaba:

‘En general, estamos perdidos con el tema de los proyectos. Como no hemos empezado, no queremos coger el toro por los cuernos, incluido yo. Las actividades instrumentales están más o menos solucionadas con el tema del dibujo técnico, y a los chicos les parece más o menos bien. Yo me he centrado en el tema de los objetivos con el alumnado. En el proyecto de formación no hemos hecho nada, está parado porque se ha cogido ese día para hacer reuniones de padres por niveles, que fue una sugerencia de la asamblea de padres. En los ciclos, también hicimos un guión explicando a los padres el funcionamiento y la metodología. También hay un nuevo boletín, en el que se eliminaron las asignaturas desaparecidas. Me da la impresión de que, cuando aflojo y no estoy alerta, la cosa se relaja. Por lo menos no hay conflicto, y

estoy ilusionado con esta nueva forma de trabajar en Segunda Etapa. Creo que si sale bien ahí, los demás ciclos tirarán para delante” (Diario de Campo. Amadeo. Diciembre, 95).

Una hora antes, se habían reunido Gloria, la tutora de 8º, y Amadeo, para preparar el trabajo del siguiente trimestre. Amadeo inició así la sesión: *“estamos en un momento crítico de reflexión que debemos dejar al margen y empezar a caminar”* (Diario de Campo. Coordinación Individual. Diciembre, 95). A continuación, explicó a Gloria su propuesta:

“Amadeo: ya tenemos una clave para empezar: comunicar los objetivos educativos a los chicos. Ya lo empecé a hacer en sociales. Primero empecé con la definición de lo que es un objetivo. Luego hicimos propuestas de redacción de los objetivos del centro, adaptados a su lenguaje. (...) Ahora hay que reunirlos en asamblea, con dos o tres profesores, y decirles que, individualmente, cada uno ponga cinco temas como máximo para trabajar a partir de enero. Luego, en pequeño grupo, van a filtrar y seleccionar, de forma que, al final queden unos 20 temas. Nosotros cogemos esa lista de temas y vemos los que se pueden unir en un tema global, y se lo proponemos a los que ofertaron esos temas. Hacemos cuatro o cinco bloques sobre los que ellos quieren trabajar. Una vez hecho esto, se verá cuál es el tema que realmente es relevante y nos ofrece posibilidades de acceder a los objetivos.

Gloria: ¿y el alumnado, qué criterios puede tener para ver la relevancia y pertinencia del tema?

Amadeo: tienen todos los criterios: lo hacemos por grupos, y cada grupo debe argumentar no sólo por qué proponen ese tema, sino también por qué no trabajar otro tema

Gloria: yo esto lo he trabajado ya con ellos, y el problema es que no tienen criterios, sino que te dicen que es porque es importante y punto.

Amadeo: nosotros le vamos a decir que, uno de los criterios es si ese tema nos va a ayudar a conseguir los objetivos del curso: ya tienen que interiorizar el tema y los objetivos. El tema, al final, da lo mismo, pero seguro que les va a interesar. Nos llevará dos o tres días, pero vale la pena.

Gloria: el problema es que es un tema, y no una idea-problema.

Amadeo: eso es ya tarea nuestra. A ver si somos capaces de hacerlo. Luego, aparte, ya saben que hay cosas que quedan fuera, con lo cual el profesorado tiene que incorporarlas. Y entonces ya nosotros podemos hacer la selección de contenidos y el índice.

Gloria: pero si vamos a plantear una idea-problema, lo del índice hay que cambiarlo, para no seguir extrayendo información de libros o vídeos.

Amadeo: no, porque a partir de esas ideas que ellos quieren saber, nosotros planteamos el problema

Conchi: quizás se podría hacer durante la defensa, argumentación y contra argumentación

Amadeo: yo creo que el torbellino sirve para eso; cambiando el tercio: no ir buscando esa información que se pregunta, sino reinterpretar (...). A partir de ahí, en enero, trabajar el tema o problema. Para esto es importante romper la estructura de las áreas y hacerlo todos conjuntamente, todos los que nos impliquemos. Centrarnos en un tema para no angustiarnos.

Conchi: si se van a meter en ese 'embolado', traten de recoger información sobre la marcha del proyecto, hacer un seguimiento de las reuniones y de lo que ocurre en el aula" (Diario de Campo. Coordinación Individual. Diciembre, 95).

En este fragmento quedan recogidos los objetivos principales que se proponía Amadeo para el proyecto que se iba a iniciar, en lo que se refiere a la experimentación: por un lado, hacer más partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, implicándolos en la selección de objetivos y contenidos a trabajar, y desarrollando su capacidad de argumentación y justificación; por otro, realizar un trabajo coordinado entre el profesorado, de tal forma que la estructura de la áreas desapareciera para dar paso a un proceso conjunto de enseñanza en el que primara la reinterpretación y orientación de los intereses del alumnado. El Proyecto de Trabajo que vamos a relatar se inició el día 19 de diciembre (un par de días después de la reunión citada anteriormente), y se prolongó hasta el 13 de febrero. Pero antes de describir su desarrollo, vamos a hacer una breve presentación de sus protagonistas.

El curso de 8º del colegio Los Castaños estaba conformado por un total de 24 estudiantes (15 alumnas y 9 alumnos), de los cuales sólo uno era repetidor; asimismo, no había ningún estudiante con informe de los Equipos Multiprofesionales de zona, pero sí un alumno con un alto grado de retraso escolar, que recibía atención individualizada con la profesora de pedagogía terapéutica del

centro y la logopeda itinerante. El alumnado de este curso había realizado toda la Segunda Etapa participando en el PAT, por lo que estaba bastante familiarizado con los procedimientos utilizados en los Proyectos de Trabajo. La clase se organizaba en seis grupos de trabajo estables durante todo el curso. Estos grupos estaban formados por cuatro estudiantes, uno de los cuales hacía el papel de monitor, para coordinar el trabajo interno y ejercer de portavoz. Los criterios para organizar los grupos de trabajo a principios de curso habían sido, por un lado, la heterogeneidad, y por otro, las respuestas del alumnado a un sencillo test sociométrico para evitar incompatibilidades.

Respecto al profesorado, el grueso de las horas lectivas en este curso estaban a cargo de tres personas: Claudio (lenguaje, inglés y taller), Gloria (tutoría, matemáticas y naturales), y Amadeo (sociales). Estos tres docentes habían estado implicados y comprometidos con el PAT desde su comienzo en el centro, y también ocupaban, durante este curso, cargos fundamentales en el organigrama del colegio, formando parte de la CCP. Podemos considerar a este profesorado como parte del grupo promotor del proceso de cambio que se estaba llevando a cabo en el centro. Al inicio del curso escolar, decidieron concentrarse en Segunda Etapa con la intención de dar un salto cualitativo en lo que se refiere a la experimentación de los Proyectos de Trabajo, decididos a poner en práctica algunos principios metodológicos que no habían podido llevar a cabo hasta el momento, debido a la existencia en el aula de otro profesorado menos comprometido con la innovación, y con mayores resistencias al cambio. El resto del profesorado que impartía clase en el curso sólo incidía una o dos horas semanales. La educación física y la religión no se vinculaban a los proyectos, por lo que sólo falta por presentar a Juana, que este año se encargaba de dar en el curso la nueva asignatura de “técnicas instrumentales” durante dos horas semanales (sólo con medio grupo, mientras el otro medio asistía al taller). Ana y Julia asistían una hora semanal a clase con el grupo, para apoyar el trabajo del profesorado que en ese momento estuviera en el aula.

Una vez presentado el profesorado y el alumnado que conformaban la clase de 8º, vamos a resumir el desarrollo del Proyecto de Trabajo del Universo.

Antes de las vacaciones de Navidad, el profesorado y el alumnado dedicaron un par de días al proceso de elección del tema que se iba a trabajar al comenzar el segundo trimestre¹. Emplearon para ello dos tardes en las que, Amadeo, Gloria, Claudio y Ana pidieron al alumnado, en primer lugar, que eligieran individualmente tres temas que quisieran trabajar en clase. A partir del listado de todos los temas extraídos, el profesorado, en presencia del alumnado, y consultando a los afectados, organizó en cuatro bloques los contenidos expuestos, quedando también tres temas sueltos. Este fue el punto de partida para el trabajo en grupo, que consistía en la argumentación, a favor o en contra, de los bloques temáticos obtenidos en el paso anterior. Para ello contaban con un guión propuesto por el profesorado:

“¿Por qué piensas que es interesante?

¿Qué crees que podemos aprender con él?

¿Crees que servirá para ir consiguiendo algunos de los objetivos del centro? ¿Cuáles?

¿Qué asignaturas se trabajarían con el tema? Razónalo.

¿Qué tipo de actividad de taller te parece más adecuada?” (DOC18).

Después del trabajo interno de cada grupo, se realizó una puesta en común en la que se inició un diálogo fructífero entre profesorado y alumnado. Sin embargo, las dos sesiones, de dos horas cada una, no dieron tiempo a exponer los argumentos de todos los grupos para cada uno de los temas. Esto supuso la necesidad de interrumpir el proceso hasta después de las vacaciones de Navidad.

¹ El proceso de elección del tema del proyecto no fue observado directamente, debido a que se adelantó su puesta en marcha, y fue imposible hacer un seguimiento del mismo por incompatibilidad horaria. La información recogida durante esta fase ha sido extraída de un documento elaborado por Amadeo, el coordinador del PAT en Los Castaños, que inició un proceso de seguimiento del desarrollo del Proyecto de Trabajo (DOC18).

Al inicio del segundo trimestre se retomaron en el aula las argumentaciones sobre los temas propuestos antes de las vacaciones, siguiendo con la misma dinámica, y manteniendo las sesiones de dos horas continuadas. No obstante, tal y como anotó Amadeo en su diario de seguimiento del proceso:

“El nivel de producción de los grupos es bastante inferior al observado en las dos exposiciones de diciembre. Seguramente, haber interrumpido el proceso por un espacio de tiempo tan largo, hizo que el alumnado perdiera no sólo el ‘norte’ de la actividad, sino que decayó notablemente la motivación inicial. Así pues, llegados a este punto, con los temas que quedaban por argumentar, pedimos que, voluntariamente, los que tuvieran interés en defender la idoneidad de alguno de ellos, lo hicieran” (DOC18).

Todos los temas fueron defendidos por algún grupo y, posteriormente, se solicitó a cada grupo que reflexionara oralmente sobre el voto, que pasó a emitirse mediante la elección individual de tres de los siete temas, señalando su orden de preferencia. El resultado de la elección fue tan ajustado que se decidió que, el tema que más votos había obtenido (El Universo), se trabajara en primer lugar, dejando el segundo de los temas seleccionados (La Naturaleza), para el siguiente Proyecto de Trabajo.

A partir de aquí, se le pidió al alumnado que, por grupos, hiciera tres listados diferentes, en los que se expresara lo que sabían sobre el Universo, lo que querían saber y sus principales preocupaciones sobre el tema (Anexo 10).

La valoración que el profesorado realizó de la nueva experiencia fue altamente positiva, entendiendo que había mejorado la reflexión y profundización del alumnado respecto al tema a investigar en el proyecto, y que se había despertado más interés acerca del mismo, además de *“trabajar una serie de aspectos del conocimiento que antes quedaban sin tocar, sobre todo la argumentación y el razonamiento”* (DOC18).

En la semana del 15 de enero comenzó lo que sería el desarrollo del Proyecto de Trabajo elegido por el alumnado. La primera decisión que se adoptó fue la de no incluir las matemáticas, asumiendo por primera vez la imposibilidad de que todas las asignaturas participasen por igual en los proyectos. Por tanto, en las horas correspondientes a matemáticas, la profesora se dedicó casi exclusivamente a contenidos disciplinares; no obstante, sí se utilizó alguna sesión para realizar actividades relativas al cálculo de distancias.

En la primera reunión de coordinación conjunta del profesorado del ciclo, durante el tiempo dedicado a 8º curso, se decidieron los objetivos generales y específicos a trabajar con el proyecto, y la temporalización, destinando tres semanas del trimestre (hasta el 3 de febrero) para su desarrollo. Claudio explicó que en la sesión de taller con el alumnado, habían decidido hacer una maqueta a escala del Sistema Solar. La mayor parte de esta reunión se dedicó a la preparación del Proyecto de Trabajo que se estaba llevando a cabo en 7º, que iba más retrasado, por lo que no se destinó un tiempo en la sesión a trabajar sobre el torbellino elaborado por el alumnado de 8º, a reinterpretar sus intereses y extraer una idea-problema en torno a la cual trabajar en el proyecto y, por tanto, tampoco se concretaron los contenidos a desarrollar. El resultado de esta falta de tiempo en la coordinación fue que cada profesor tomó sus propias decisiones respecto a qué hacer al día siguiente en clase.

Amadeo decidió centrarse en el conocimiento de la Tierra, y en una de las preocupaciones del alumnado: la destrucción de la capa de ozono. En las horas de sociales, planteó al alumnado una actividad de larga duración (su ejecución duró dos de las tres semanas del Proyecto), en la que cada grupo tenía que elaborar y desarrollar un guión para contarle a un extraterrestre, que no sabía nada de la Tierra, las características del planeta, para luego iniciar con él un viaje al centro de la Tierra en el que descubrieran su interior. Para desarrollar esta actividad grupal, contaban con fotocopias y libros de consulta de donde extraer la información necesaria.

Amadeo le explicó al alumnado los instrumentos y criterios para evaluar el trabajo: una hoja de seguimiento individual, para valorar la aportación de ideas y la colaboración con el grupo; una hoja de seguimiento grupal, para valorar la organización del trabajo, la información recogida y la exposición. Además, durante la exposición, llevarían a cabo una autoevaluación.

Claudio, para realizar la maqueta del Sistema Solar en el taller, planteó el problema de cómo calcular el tamaño y las proporciones con las que tendrían que hacer cada planeta, y las distancias entre ellos; además tuvieron que planificar cómo la llevarían a cabo (materiales, colores, forma...), y organizar y repartir el trabajo entre todos los grupos. En lenguaje, propuso una actividad relacionada con el vocabulario del tema elegido: realizar unas tarjetas, que quedarían colgadas en la clase, donde figuraran palabras relativas al Universo; el objetivo era, además de contar con un vocabulario temático amplio, trabajar la caligrafía y la ortografía, especialmente los acentos. Cuando concluyó esta actividad, dedicó las sesiones de clase a la lectura de cuentos y textos con diferentes grados de dificultad para trabajar, por un lado, la comprensión lectora y, por otro, la elaboración de resúmenes y argumentos. También propuso al alumnado la creación individual de un cuento y, por último, se llevó a cabo un debate sobre la existencia o no de vida en otros planetas. En inglés, aprovechó unos videos de “Muzzy” (un extraterrestre), para aprender y practicar expresiones de uso frecuente, que luego utilizarían para escribir un diálogo por parejas; el objetivo final consistía en reproducir el diálogo y grabarlo, para que pudieran oírse; esta grabación serviría, a su vez, para la evaluación del trabajo.

Gloria, en naturales, optó por centrarse en la Luna, proponiendo una actividad fotocopiada de un libro en la que se planteaba una situación hipotética: si quisiéramos recorrer 300 Kms. en la cara iluminada de la Luna, qué cosas necesitaríamos de un listado de quince objetos. En pequeño grupo, el alumnado tenía que ordenar ese listado, argumentando por qué era necesario el objeto en

cuestión, y por qué establecía ese orden de preferencia. Contaban para ello de material de consulta en la clase. Posteriormente, la discusión se trasladaba al gran grupo, hasta obtener un listado común y cotejarlo con el correcto. Esta tarea abarcó cuatro sesiones de clase. A su término, Gloria decidió que el alumnado realizara, grupalmente, unas experiencias basadas en las propiedades de la luz, para luego exponerlas a los compañeros. Finalmente, cada estudiante, individualmente, tuvo que contestar unas preguntas relativas a las experiencias trabajadas.

La nueva asignatura de técnicas instrumentales no consiguió cogerle el pulso al proyecto, entre otras cosas, porque Juana, la profesora, no se reunía con el ciclo, y sólo impartía esta asignatura al grupo. El trabajo fue bastante improvisado y, finalmente, Juana optó por trabajar con el alumnado habilidades sociales, haciendo dramatizaciones.

Como se puede observar, el deseo de Amadeo (y del equipo docente de 8º), de lograr romper la estructura de las áreas y generar un trabajo continuo entre todo el profesorado en torno a una idea-problema, encontraba dificultades para su desarrollo. En una reunión de coordinación de ciclo, que tuvo lugar una semana después del comienzo del proyecto, se mantuvo esta conversación:

“Conchi: falta coordinación entre lo que se está haciendo en uno y otro sitio, también falta coordinación de los materiales que se están utilizando, y de todo esto con los objetivos planteados. Por otra parte, no haber hecho la temporalización, supone que no se sepa si se están consiguiendo o no las metas, y una falta de responsabilización del proceso, no hay coautoridad. El alumnado pierde interés y motivación. Tampoco están claros los criterios de evaluación.

Gloria y Amadeo están básicamente de acuerdo con lo que planteo. Sobre todo con lo de la falta de responsabilización. Al hacer cosas diferentes, el alumnado las ve como tareas mandadas por el maestro. Amadeo está de acuerdo también, pero no con todo.

Amadeo: al principio no sabíamos lo que cada uno estaba haciendo, pero luego ya decidimos que Gloria trabajaba la luz y la Luna, y yo la Tierra. Yo veía esto como un espacio del área para luego retomar con preguntas y plantear el trabajo de investigación

Gloria: hace falta el hilo conductor, el problema

Amadeo: ir planteando pequeños problemas, tenemos que acotar. También ir buscando criterios comunes” (Diario de Campo. Coordinación de ciclo. Enero, 96).

La complejidad de la tarea que se planteaba el profesorado, unida a la velocidad de la dinámica cotidiana en la que se ven envueltos los docentes, en la que prácticamente no queda espacio común para organizar un proyecto que se va elaborando sobre la marcha, dejaba una ecuación difícil de solucionar. No obstante, además de la elección y argumentación inicial del tema (al principio del proyecto), a partir de la reunión de coordinación mencionada, se hizo un esfuerzo por coincidir en una misma tarea varios docentes y asignaturas. Así, durante la exposición de los trabajos sobre la Tierra, que duró tres sesiones de clase, estuvieron presentes Gloria, Amadeo y Claudio. También se preparó y realizó una visita final al Museo de la Ciencia y el Cosmos, en la que participó todo el profesorado, así como en la actividad final del proyecto, en la que el alumnado retomaba el torbellino inicial con las preguntas de lo que quería saber sobre el tema, para comprobar lo que había aprendido con el Proyecto de Trabajo y completar la información que no había recabado con las actividades desarrolladas, y concluir de esta forma el dossier del proyecto.

A pesar de los problemas de coordinación que ya hemos mencionado, y que llevaron a que, durante buena parte del desarrollo del proyecto, cada docente estuviera centrado en un aspecto diferente del tema propuesto, lo cierto es que al analizar las actividades llevadas a cabo por el profesorado y el alumnado, se percibe una tónica común en la forma de trabajar en el aula. Como se había señalado en uno de los cursos de formación para coordinadores, *“uno de los retos es conseguir que los profesores (...) se pongan de acuerdo no sólo en torno a qué hacer; el problema es qué quiero yo que aprendan mis alumnos con lo que están haciendo. Ahí es donde está el tema de la globalización”*

(DOC15). Esta idea es la que se ve reflejada en la dinámica del aula, que presenta unas características comunes en el desarrollo de las actividades.

Para hacer un análisis pormenorizado de estas actividades hemos utilizado la propuesta de Baena (1995:1999) para el análisis de la acción educativa². Esta propuesta diferencia entre la organización y el contexto de la actividad, valorando en cada caso elementos distintos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Vamos a presentar un resumen de los aspectos más relevantes extraídos de un total de treinta actividades observadas³.

Respecto a la organización, se van a considerar aspectos como la estructuración del tiempo y la duración de las actividades, la fuente de información principal, los materiales utilizados, el agrupamiento del alumnado y su situación en el aula, así como los contenidos que se enseñan y los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el alumnado.

La duración de cada una de de las actividades suele ser superior a una hora de clase, por lo que podemos decir que la mayoría son de duración prolongada; el tiempo se distribuye de manera flexible, es decir, se extiende o reduce en función del desarrollo de la actividad; de hecho, lo habitual es que el Proyecto de Trabajo se alargue más de lo previsto inicialmente (en este caso, terminó una semana más tarde de lo planificado); sólo tres actividades presentaron una estructuración breve y rígida del tiempo.

El alumnado trabaja habitualmente en pequeño grupo, para luego poner en común lo realizado por todos; también se realizan actividades en las que el alumnado está desde el principio en gran grupo (por ejemplo, durante el debate acerca de la existencia o no de vida extraterrestre); lo que es menos habitual es que, en la clase, el alumnado trabaje individualmente. De todas las actividades

² El análisis detallado de cada una de las actividades observadas puede consultarse en el Anexo 11.

³ Entre estas actividades no se ha tenido en cuenta todo el proceso de elección del tema por parte del alumnado, ni la realización del torbellino, puesto que, como ya hemos señalado, no fue observado directamente.

observadas, sólo tres presentaban esta característica y, en otras dos, el agrupamiento fue por parejas. Acorde con esto, por lo general, el alumnado está sentado en grupos de cuatro, y éstos pueden mantenerse o no cuando la actividad abarca al conjunto de la clase. Normalmente, el alumnado permanece sentado, aunque hay cierta libertad para moverse, de manera que puedan consultar libros, acceder a otros materiales, o preguntar al profesorado o a otros grupos. En las Jornadas de Reflexión en el centro, durante este curso, el profesorado manifestó su preocupación por esta situación: *“las actividades siempre las pensamos para el grupo, y quizás hay veces que puede ser mejor el trabajo individual o pensar actividades para otro tipo de agrupamiento”* (Diario de Campo. Jornadas de Reflexión. Abril, 96).

La principal fuente de información para la realización de las actividades, contrariamente a lo que suele ser habitual en la enseñanza disciplinar, no es el profesorado, que sólo se convierte en fuente de información exclusiva en dos de las actividades llevadas a cabo; el alumnado, en cambio, es la única fuente de información en ocho actividades, y el material en siete de ellas. El resto de las actividades se realizan combinando varias fuentes de información (alumnado-profesorado, alumnado-material, profesorado-material), pero si tenemos en cuenta las actividades en las que el alumnado o el material son fuente de información (con o sin el profesorado), encontramos veintiséis de un total de treinta, por lo que se ve claramente el cambio de papel en el profesorado y el alumnado, y la importancia concedida al trabajo en grupo y a la comunicación para el aprendizaje. La diversificación del material, los medios y los recursos es algo que también se aprecia en el análisis de las actividades. Además del taller, como recurso polivalente (en este caso, la realización de una maqueta del Universo), se utilizan con mucha frecuencia los recursos del aula (en diecisiete ocasiones), el material elaborado por el profesorado (en diez actividades), el material elaborado por el alumnado o el material de consulta (cada uno utilizado en siete ocasiones). Los recursos específicos

o los medios audiovisuales son utilizados puntualmente en el transcurso del proyecto.

Respecto a los contenidos, se trabajan por igual los conceptuales y procedimentales, apareciendo ambos en la mayoría de las actividades. Los contenidos actitudinales se presentan también en muchas de las interacciones en el aula, pero son objeto específico de aprendizaje sólo en cinco de las actividades realizadas. Los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el alumnado, en función de las demandas cognitivas de la actividad, son variados, siendo los más frecuentes la comprensión (que el alumnado entienda los contenidos para aplicarlos a una situación nueva) y la expresión personal (que se exprese con sus propias ideas y justifique sus explicaciones, sean o no correctas); también se solicita con frecuencia, aunque en menor medida, la aplicación (entendida como ejecución de una rutina) y la memoria; son menos habituales la originalidad y la resolución de problemas, que se demandan sólo en siete de las actividades observadas.

En lo que se refiere al contexto de la actividad, se analizará quién decide el contenido de la actividad y la forma de llevarla a cabo, así como su grado de estructuración, el tipo de interacción que se da en el aula, la actitud del alumnado y los criterios de evaluación.

La toma de decisiones respecto al contenido y la forma de realizar las actividades, una vez el alumnado ha elegido el tema y los contenidos que le interesan sobre el mismo, es llevada a cabo por el profesorado en la mayoría de las ocasiones, ya que sólo en cinco actividades el alumnado participó en esta decisión. De todas formas, las actividades propuestas por el profesorado no tienen una estructura rígida, impermeable a los cambios, sino que son actividades dirigidas, en las que, generalmente, el alumnado puede elegir cómo desarrollarla a partir de un modelo inicial.

La actitud del alumnado en la clase es, por lo general, de implicación e interés en las actividades que está realizando, y en ocasiones muestra entusiasmo. El

conformismo se da en aquellas actividades en las que el alumnado percibe cierta imposición por parte del profesorado, mostrando en pocas situaciones desinterés hacia la tarea. Cuando éste aparece, suele ser manifestado sólo por una parte del alumnado, o durante algún momento del desarrollo de la actividad. En general, el alumnado muestra poca iniciativa.

La interacción en el aula viene marcada, sobre todo, por el diálogo que se produce entre el alumnado y el profesorado, siguiendo un patrón de preguntas y respuestas:

“Claudio: para hacer una maqueta, que es la propuesta de ustedes, ¿qué hay que hacer? Si ustedes son capaces de resolver los problemas técnicos que hay, terminamos antes. (Todos empiezan a hablar en voz alta). Quien quiera hablar que levante la mano. Ustedes quieren hacer una maqueta ¿qué es una maqueta?”

A: algo hecho a escala

B: como lo de Egipto del año pasado

C: una representación

Claudio: yo les puedo ayudar. A escala no se puede hacer. Hay que hacer algo proporcional

D: a escala no se puede, porque se cogería todo el colegio

Claudio: de entrada les doy algo resuelto, y es que no se puede hacer a escala, ya ustedes verán por qué.

Hay que hacer algo proporcional, y ustedes ya verán cómo hacemos las proporciones. Ese es un problema, y otro es, según el tamaño, qué materiales vamos a necesitar

E: madera

C: barro

A: cartulina

Claudio: están resolviendo el 2º problema. Primero hay que planificar lo que vamos a hacer. Les voy a dar una fotocopia donde está el diámetro de cada uno de los planetas. ¿Qué es el diámetro?

E: una raya que une dos puntos de una figura. (Claudio dibuja en la pizarra una circunferencia con un diámetro).

Claudio: bueno, si ya sabemos lo que es un diámetro, vamos a planificar lo que vamos a hacer ¿de qué tamaño harían ustedes el planeta más pequeño y el más grande del Sistema Solar?

F: el más pequeño como un boliche

Claudio: ¿y el más grande? Dibújalos, F. (Claudio, con un metro, mide las dos bolas que ha dibujado F. en la pizarra)

Claudio: la mayor es 2,5 cms. más grande que la pequeña (...) (Claudio pasa una fotocopia a los grupos)

Claudio: comprueben si la proporción que hizo F. es cierta. (Los grupos se ponen a leer las fotocopias)

Claudio: ¿por qué nos vamos a fijar en el más pequeño y el más grande? (...)

E: para ver qué distancia, en proporción, hay del más pequeño al más grande. Yo los ordené: el más pequeño es Plutón, y el mayor es Júpiter.

Claudio: ¿cuántas veces es mayor?, ¿se cumple lo de F.? ¿Cuántas veces es más grande, 2,5?

E: no. 55'43

Claudio: ¿Cómo lo has averiguado?

E: Dividiendo el diámetro de Júpiter entre el de Plutón, y el resultado es la cantidad de veces que es mayor uno que otro

Claudio: ¿quién usó el mismo razonamiento?" (Diario de Campo. Observación 8°. Enero, 96).

Como queda reflejado en este fragmento de una sesión de taller, el profesor utiliza las preguntas para entablar un diálogo en el que sea el propio alumnado el que vaya descubriendo el conocimiento necesario para realizar la actividad, ayudado en esta ocasión por el material fotocopiado. El debate y la discusión son utilizados habitualmente en el aula cuando se ha realizado un trabajo previo por parte del alumnado (individualmente o en grupo), y se realiza una puesta en común en la que es necesaria la contraposición y argumentación de puntos de vista diferentes. Es poco usual la interacción basada en la exposición-recepción. Sólo en seis de las actividades observadas se seguía este patrón de comunicación en el aula, y en dos de ellas era el alumnado el que exponía a sus compañeros y al profesorado el trabajo realizado, alternando la exposición con la posibilidad de realizar preguntas sobre el tema tratado.

El profesorado utiliza diversos criterios para evaluar al alumnado, y es habitual que, en cada actividad, combine más de uno. No obstante, el más frecuente en las actividades observadas fue la comprensión (diecisiete actividades), seguido de la colaboración y la iniciativa, entendida ésta como la aportación de ideas y opiniones por parte del alumnado. También es usado como criterio, aunque con menor frecuencia, el orden y la disciplina. Por último, las actitudes científicas y la socialización (con la que se valora el compañerismo, la solidaridad o la tolerancia) son menos habituales. Pero hay otros aspectos de la evaluación que quisiera destacar en el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, y que quedan reflejados en éste del Universo. En primer lugar, el esfuerzo realizado por el profesorado para llevar a cabo un seguimiento, individual y grupal, del proceso de aprendizaje del alumnado. Prácticamente todo el profesorado observado tenía planillas de seguimiento para anotar el trabajo realizado por el alumnado, y las utilizaba con frecuencia para poder valorar el progreso individual y colectivo del grupo. En segundo lugar, el interés por hacer partícipe al alumnado del proceso evaluador, comentando los criterios e instrumentos con los que va a ser evaluado, y explicando el sentido de la evaluación, como se refleja en el siguiente fragmento de una sesión de clase con Amadeo:

“Amadeo: ¿ustedes saben lo que es evaluar?”

Varios: sí, poner notas

Amadeo: ¿sólo poner notas? El 1, 2, 3, 4 ¿son notas?”

Varios: sí

Amadeo: a ver, ¿qué fue lo que expliqué el otro día del ciclista?”

J: que el ciclista, en una carretera, sigue la trayectoria. La puntuación nos ayuda a saber en qué punto del recorrido está el ciclista

Amadeo: por eso, evaluar no es sólo poner notas, es saber, en cada momento, en qué punto estamos: si tienes un uno, es que no tienes ni idea del trabajo, o un dos, que sabes algo, etc.” (Diario de Campo. Observación 8°. Enero, 96).

Por último, respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación, queremos destacar la importancia concedida a su autoevaluación. Durante las entrevistas, al preguntarle al alumnado por la evaluación, se entabló esta conversación:

Ent: ¿qué cosas creen ustedes que cuentan más en los profesores a la hora de poner la nota?

D: el comportamiento.

F: y no sólo eso, sino la manera de... expresarse.

Varios: ¡Eso!

G: y de trabajar.

E: y qué aportas tu a los compañeros de tu grupo, todo eso.

F: y ellos que te aportan a ti.

Ent: ¿esas cosas cuentan?

Varios: Sí, yo creo que sí.

Ent: y si ustedes fueran profesores, ¿qué cosas tendrían en cuenta y qué cosas no tendrían en cuenta?

Varios: eso, lo mismo.

B: lo mismo: el comportamiento, cómo se llevan en grupo, cómo hacen el trabajo, cómo se expresan...

Ent: o sea, que están bastante de acuerdo con las cosas que tienen en cuenta...

Varios: sí.

E: no. Si fuera profesora, por ejemplo, hay un conflicto entre dos, o uno de clase a veces tiene la culpa, y a veces los maestros nos culpan a todos... Yo primero miraría quién fue, y no eso. Esto es una cosa que yo cambiaría, que no nos culpen a todos.

F: eso sí es verdad. Pagan justos por pecadores. (...)

Ent: vamos a ver más cosas de la evaluación. Ustedes se autoevalúan ¿no?

Varios: sí.

E: lo que crees que has trabajado

D: del 1 al 4.

Ent: ¿y ustedes creen que esa nota influye en la nota final?

Alguien: no.

Varios: sí.

F: sí, por ejemplo muchas veces ellos miran, bueno, siempre miran si no la merecemos, por ejemplo en la forma de que lo trabajas, en la forma de estar en la clase, según...

E: ellos también se guían por eso, si tu eres justo, a lo mejor, si tu no atiendes en clase y te pones un 4 como que atiendes, y ellos saben que tu te mereces un 1, pues entonces ellos tampoco te lo van a poner por la cara, sino ellos ven lo que... (...)

C: eso también es para ver si eres consciente de tu propio trabajo, para saber si te estas esforzando lo suficiente..." (ENT19).

La participación y la toma de conciencia, por parte del alumnado, de todo el proceso de aprendizaje, desde el inicio del Proyecto de Trabajo hasta su conclusión, es una de las constantes en el trabajo del profesorado, tal y como queda patente en el anterior fragmento de entrevista.

Con la exposición del proyecto El Universo hemos querido dejar constancia de cómo se concretaba en la práctica el currículum en la acción, sus luces y sus sombras. Queremos concluir este apartado con la voz del alumnado, contando a esta investigadora lo que había aprendido al terminar el proyecto:

“Ent: ¿qué han aprendido con el proyecto del Universo?”

Varios: mucho, bastante

B: por ejemplo, cómo se formó el universo, una gozada, porque eso de la nube... yo no me lo creía.

Y yo pensaba que había vida en algún planeta del Sistema Solar, pero que no eran como nosotros, y resulta que no, que no hay...

C: sí, que antes hablaban de un cometa y..., sí, una cosa que se mueve, y ya está. Y ahora sabemos lo que es

B: yo por ejemplo, a veces, estaba en la azotea, (...) y veía a lo mejor una estrella fugaz, y todo el mundo a pedir un deseo, y no sabía que eso era que una estrella moría o cosas que se desprendían.

O como la luna, que se ven agujeritos como cráteres. Yo no sabía que era que tenía como cráteres, porque dicen que la luna es semejante a las cañadas del Teide

Ent: ¿y qué otras cosas han aprendido? No necesariamente tienen que ser cosas de contenidos, porque información sé que han manejado mucha, porque he estado con ustedes en ese proyecto.

Pero, ¿qué cosas aprenden con los Proyectos de Trabajo?

D: trabajar en grupo

E: también compañerismo

B: llevarte con una persona con la que nunca te llevabas

A: tener buen vocabulario

E: no mantener muchos conflictos

C: de tanto escribir, pues escribes mucho mejor que cuando empezaste

G: compartirse el trabajo

B: se debía respetar un poquito más la opinión de los demás, porque hay veces que no se respeta.

A: aprender a respetar la opinión de los demás” (ENT19).

IV.2.3. Desarrollo del profesorado

Los cambios en las dimensiones descritas en los apartados anteriores requieren necesariamente atender al profesorado, y contar con él para poder hacer realidad la propuesta. Como señala MacDonald:

“Lo que determina la calidad de la enseñanza y la del perfeccionamiento de la escuela es la calidad de los docentes mismos y el carácter de su compromiso con el cambio. En conjunto, los docentes no ponen en práctica adecuadamente las ideas de otras personas. En consecuencia, el desarrollo del profesorado es una condición previa para el desarrollo curricular y los maestros y profesores tienen que desempeñar una función generatriz en el desarrollo de currículos mejores” (1999:12).

Esta idea, que resalta la importancia del profesorado en los procesos de cambio, estaba presente en los promotores del PAT desde que se concibió como propuesta:

“En educación no se puede analizar... el aumento cuantitativo de medios y resultados, porque hay unos elementos intermedios que son los profesores y las estructuras internas de los centros, a niveles organizativos y metodológicos, que si no se interviene ahí, en el sentido de crear dinámicas, no hay cambios” (ENT11).

En el fragmento de entrevista anterior se expresan dos cuestiones claves y evidentes, en lo que al profesorado se refiere, en relación con los procesos de cambio: en primer lugar, la necesaria implicación y compromiso de los docentes con las ideas y propuestas innovadoras; en segundo lugar, el hecho de que el profesorado filtra y reinterpreta dichas ideas y propuestas, a la luz de su experiencia personal y profesional como miembro del colectivo docente, por lo que su puesta en práctica dependerá en gran medida de esta lectura.

Antes de pasar a describir los cambios que el PAT supuso respecto al desarrollo profesional del profesorado quisiéramos hacer una puntualización respecto a la conceptualización que se suele aplicar al colectivo docente. Martínez Bonafé nos hace caer en la cuenta de la visión reduccionista que aplicamos al hablar de este colectivo como un todo compacto y homogéneo:

“La idea que quiero transmitir es la necesidad de introducir la complejidad en el análisis del conjunto del profesorado. Al fin y al cabo, el profesorado como sector social refleja la complejidad y contradicciones de la sociedad en su conjunto. (...) Y quienes pretender mostrar una visión estática, única, idealista y no conflictiva de ese sector social que trabaja en la enseñanza, no han comprendido todavía las contradicciones de la vida real. O lo que es peor, pretenden ocultarla. La segunda parte de esta idea es la siguiente: las contradicciones de la vida real no se establecen sólo en las relaciones sociales de producción, sino también, y de un modo decisivo, en las relaciones de lo que se ha llamado

la vida espiritual y cultural, y la expresión política de esas relaciones. Existe un predominio ideológico de unos valores y normas que ayudan a perpetuar las relaciones de dominio de unas clases y grupos sociales, culturales y étnicos, sobre otros, y ese predominio también está presente dentro de la escuela” (1998:186-187).

Atendiendo a esa complejidad y diversidad del colectivo docente, es importante resaltar el hecho de que el PAT, como innovación, no surge de la iniciativa de un grupo de profesores y profesoras comprometidas con una idea común, ni de una reflexión compartida por los docentes encargados de iniciar el proceso de cambio, sino como una respuesta experimental de la Administración a las demandas sociales de la integración. El Gabinete Técnico de Educación Especial, como representante de la Administración, lanza la propuesta ante un colectivo heterogéneo en cuanto a su visión de la escuela y la dirección en la que debería caminar. Esto implica dinámicas de actuación diferentes respecto al profesorado participante, ya que requiere que la diversidad de los docentes que pasan a formar parte de la experiencia, se apropie de las ideas de partida y contribuya a su desarrollo progresivo y su reconstrucción.

No obstante, a pesar de esta diversidad, es necesario reconocer la existencia de una cultura hegemónica en el colectivo de enseñantes:

“Desde el estudio de Lortie (1975) se viene afirmando que, como producto de su socialización en las instituciones educativas, los enseñantes desarrollan unas orientaciones hacia su trabajo que pueden caracterizarse como presentismo (concentración de sus esfuerzos en los planes a corto plazo de sus propias clase, que es donde esperan conseguir algo), conservadurismo (evitación de toda discusión, reflexión o compromiso con cambios que pudieran afectar el contexto de lo que hacen, o plantear alguna cuestión sustancial sobre lo que enseñan o cómo lo hacen) e individualismo (rechazo a colaborar con los colegas y miedo a los juicios y críticas que pudieran darse como consecuencia)” (Contreras, 1997:111).

Estudios posteriores al de Lortie han extraído conclusiones similares respecto a la cultura predominante en el profesorado, como ha puesto de manifiesto Fullan (2002b) en una revisión posterior de trabajos realizados por diferentes autores. En nuestro contexto, López Hernández afirma que *“de acuerdo con los resultados de nuestra investigación el trabajo individual es la forma de ejercicio docente más extendido entre el profesorado”* (2003:454).

Uno de los principales retos del PAT respecto al profesorado ha sido la transformación de esa cultura hegemónica de los enseñantes. Pero, ¿cuáles eran los principales cambios que inicialmente quería el PAT propiciar en el colectivo docente al que iba dirigido? En primer lugar, eliminar las resistencias del profesorado a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, reivindicando el derecho fundamental de este alumnado, y aportando estrategias y recursos para llevar a cabo esta integración. El objetivo era conseguir que el profesorado dejara de ver la integración como un problema que se sumaba a la lista de sus responsabilidades, y empezara a vislumbrar posibles soluciones, tomando conciencia de las demandas que habría que exponer ante la Administración para llevar a cabo estas soluciones:

“La gente ya empieza a posicionarse en qué es lo que quiere hacer con el recurso y en qué condiciones quiere hacerlo, me parece que es fundamental. Es como cuando se cuestionaba la integración, y no las condiciones en que había que desarrollar la integración; fue muy duro al principio para nosotros. Cuando los maestros te cuestionaban el derecho de una persona a recibir una respuesta normalizada en un contexto ordinario, eso era una postura irreconciliable porque estamos hablando de derechos humanos, incluso de derechos constitucionales. Yo, como profesional, no puedo cuestionar, porque a mí me afecte una modificación a nivel profesional, una cuestión de derechos. Vamos a ver, si hay unos derechos, en qué condiciones hay que defenderlos, y eso es lo que hay que reivindicar. Supone una toma de conciencia profesional, es decir, tomo conciencia de que esto es un problema al que tengo que dar respuesta, por lo tanto, lo asumo, lo hago mío” (ENT11).

En segundo lugar, el PAT pretendía romper el aislamiento del profesorado y la cultura del individualismo; el primer paso que se dio en esta dirección fue el de propiciar la interacción entre el profesorado para posibilitar la interdisciplinariedad. Mientras que la especialización disciplinar dificulta la comunicación y el trabajo conjunto del profesorado en torno a su quehacer cotidiano, dada la fragmentación inherente al mismo, la interdisciplinariedad requiere del intercambio de información y la puesta en común del diseño, el desarrollo y la evaluación del curriculum en la acción. Torres señala que los proyectos curriculares en los que se trabaja con contenidos más interrelacionados o integrados favorecen, entre otras cuestiones, *“la colegialidad en las instituciones escolares. El trabajo interdisciplinar contribuye a que profesoras y profesores se sientan partícipes de un equipo con metas comunes con las que enfrentarse de manera cooperativa; con responsabilidad frente a los demás en sus tomas de decisiones”* (1994:123).

Además, la interacción y la colaboración entre el profesorado es una de las estrategias que facilita la participación del profesorado en los procesos de cambio. Como señala Fullan:

“El aislamiento del profesorado, y su opuesto -el compañerismo-, ofrecen el mejor punto de partida para valorar qué estrategias funcionan para el maestro o la maestra. (...) El cambio está estrechamente relacionado con su capacidad para interactuar entre ellos y con los demás, obteniendo ayuda técnica. Dentro de la escuela, el compañerismo entre maestros, medido en factores tales como la frecuencia de la comunicación, el apoyo mutuo o la ayuda, es un índice significativo del éxito de la implementación” (2002b:149).

Por otra parte, el deseo de iniciar procesos de cambio que abarquen la totalidad del centro como unidad educativa y cultural, plantea también como requisito la comunicación y el trabajo conjunto del equipo docente: el profesorado necesita *“estar preparado para afrontar las cuestiones de valor en colaboración porque, a menos*

que se exploren los valores y los fines en grupos de trabajo, no es probable que se consiga un cambio coherente de toda la escuela” (Rudduck, 1999:127).

La colaboración entre el profesorado se ha convertido en las últimas décadas en el estandarte de muchas de las reformas promulgadas desde la Administración, descargando en ella la responsabilidad del cambio necesario en la escuela, y otorgando el protagonismo al profesorado como motor de ese cambio. Sin embargo, como desvelan diversos autores (Contreras, 1997; Martínez Bonafé, 1998; Pérez Gómez, 1998), esta propuesta responde más a la retórica del discurso oficial que a los hechos que la acompañan, puesto que los medios necesarios para que sea posible el desarrollo de la colegialidad en los centros, no son puestos a disposición de los mismos, cambiando muy poco las nuevas medidas legislativas en lo referente a la estructuración del puesto de trabajo:

“Los últimos diez años de la política educativa han dejado ver reformas curriculares, reformas en los programas de formación docente, reformas en la ordenación legislativa (...). En todo ese proceso de reelaboración del imaginario actual sobre la escuela, una constante de las retóricas del cambio ha recaído sobre la función profesional del profesorado. Se ha dicho, de distintas maneras y desde diferentes instancias, que a los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza les correspondía un alto grado de responsabilidad en la mejora de calidad de la escolarización. ‘El profesor es el gran protagonista del cambio’ ha sido una frase escuchada a menudo” (Martínez Bonafé, 1998:83-84).

Uno de los recursos fundamentales para el desarrollo del profesorado y el trabajo colaborativo es el tiempo y su utilización. Si seguimos a Hargreaves:

“El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita. (...) A través del prisma del tiempo podemos, por lo tanto, empezar a ver cómo los profesores estructuran la naturaleza de

su trabajo al mismo tiempo que esa misma naturaleza los constriñe. Así, el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor” (1992:31).

Los promotores del PAT tenían clara la importancia de esta herramienta para el desarrollo de la experiencia innovadora, y para la colaboración. Por esto generaron un recurso valioso para todos los centros participantes: una persona encargada en cada centro de la coordinación, liberada a tiempo completo para esta tarea. Este recurso proporcionaba, por un lado, la posibilidad de contar con un docente más en cada centro para flexibilizar y reestructurar el tiempo escolar, sobre todo, para crear espacios en los que compartir; por otro lado, el coordinador ejercía de dinamizador interno del proyecto en el centro, desempeñando funciones de liderazgo.

Las funciones de los coordinadores de cada centro fueron uno de los caballos de batalla durante los primeros años de la experimentación. Una de las posibles razones guarda relación con la concepción del tiempo escolar en la que se ha culturizado el profesorado. Hargreaves (1992) habla del tiempo técnico-racional como monocrónico (objetivo, único), y es el que viene estructurado por la Administración; sin embargo, el tiempo subjetivo del profesorado, el uso real que los docentes hacen de ese tiempo, es policrónico, simultaneando diferentes tareas, y organizándolas en función de las demandas y necesidades de las situaciones y los contextos. El carácter hegemónico del tiempo técnico-racional *“hace que llegue a interiorizarse en el profesorado como la única forma posible y razonable de organizar el tiempo y el espacio”* (Martínez Bonafé, 1998:99). Para el profesorado y los coordinadores, al inicio de la experiencia, resultaba algo inconcebible destinar todo el horario de una persona a tareas que no estuvieran reguladas desde la Administración, por lo que era corriente que los coordinadores se dedicaran a tareas que no estaban contempladas dentro de las funciones asignadas por el programa.

Por esta y otras razones (evitar recelos o susceptibilidades del profesorado, facilitar la dinamización interna del proyecto, etc.), se definió claramente el perfil deseable de la persona encargada de la coordinación en cada centro, combinando cuestiones profesionales con otras habilidades más personales:

“Que sea un profesor de la propia plantilla del centro, (...) y que tenga un conocimiento de las características y necesidades del alumnado y del centro, para garantizar un funcionamiento del Aula Taller coherente con el Proyecto Educativo y Curricular de centro. Que tenga buen nivel de relaciones laborales, así como la aceptación de sus compañeros, y que tenga capacidad para fomentar la participación, sabiendo aceptar sugerencias, potenciar iniciativas, hacer compartir tareas y responsabilidades, con un conocimiento suficiente de técnicas de coordinación y de reuniones. Que tenga una predisposición y motivación para abordar esta actividad desde la vertiente pedagógica y una capacidad de formación en organización y metodología, al mismo tiempo que posea, si es posible, un formación en recursos técnicos” (DOC1).

Para optimizar el recurso, era necesario dotar de contenido el trabajo de los coordinadores en los centros. Su principal función era la de propiciar la actuación coordinada y colaborativa del profesorado implicado, favoreciendo la reflexión sobre el desarrollo de los proyectos y el intercambio de experiencias y materiales. Este trabajo conjunto requería el establecimiento de un clima de trabajo basado en la comunicación, la confianza, el respeto y el apoyo mutuo. Además, los coordinadores estaban encargados también, dentro del centro, de tareas organizativas y de gestión, así como de hacer partícipe al profesorado de la formación que recibían en las reuniones provinciales.

A pesar de la definición del perfil, necesaria para concretar las funciones a desempeñar por los coordinadores, la visión del liderazgo que se tenía desde el Gabinete Técnico era más próxima a los planteamientos interpretativos y culturales que a una visión tradicional del líder como *“alguien que determina cómo pueden hacerse las cosas de modo eficiente y eficaz”* (González González y Escudero, 1995:3). La finalidad

principal, en los primeros años de experimentación, era conseguir que el profesorado implicado en el PAT se comprometiese con el ideario y las propuestas del programa, y trabajase conjuntamente para llevarlas a la práctica. El esfuerzo, desde la coordinación, consistía en trasladar este ideario al colectivo de manera que los participantes interiorizaran las creencias y los principios de actuación, y asumieran el protagonismo que les correspondía. El éxito de esta empresa fue lo que hizo posible que la dinámica de trabajo en los centros evolucionara hacia un liderazgo compartido, en el que el debate y el análisis crítico de todo el grupo permitía generar propuestas alternativas de actuación, reconstruir de manera cotidiana la práctica, y hacer posible el cambio. Tal y como señala Fullan:

“El liderazgo tiene que proceder de muchas vías. El profesor que cuenta con una cultura de colaboración y que contribuye al éxito de sus colegas es un líder; el tutor, el coordinador, el jefe de departamento y el representante sindical son todos líderes si trabajan en una comunidad profesional de aprendizaje” (2002b:283-284).

El recurso del coordinador con liberación horaria era la base sobre la que se asentó el programa para desarrollar las dos ideas claves respecto al desarrollo del profesorado: la colaboración y la reflexión docente. Este recurso posibilitaba la reestructuración horaria para que hubiera puntos de encuentro entre el profesorado en los que poder compartir la experiencia, y también espacios para pensar individual y colectivamente sobre el desarrollo del programa, introduciendo momentos de formación en función de las necesidades y demandas de la práctica, y de la reflexión sobre la misma. El Modelo de Proceso, ya descrito en un apartado anterior, fue una de las estrategias que permitió vehicular estas ideas.

“La colaboración no puede exigirse desde fuera, sino que surge a partir de una valoración positiva del trabajo colaborativo” (López Hernández, 2003:432). Por tanto, en el PAT y dentro de cada centro participante, hubo que ir dando pasos para que fuera posible

el desarrollo de una colaboración plena, y no el establecimiento de una colegialidad artificial impuesta (Hargreaves, 1996). Del mismo modo, la reflexión individual y conjunta del profesorado es un proceso que se tiene que ir generando gradualmente, hasta convertirlo en un hábito. ¿Cómo fue, a grandes rasgos, esta evolución durante la experimentación del PAT?

Al inicio, las reuniones de coordinación entre el profesorado del centro y el coordinador estaban centradas en la programación de las actividades de aula, ligadas al día a día de la práctica para propiciar la interdisciplinariedad. En estas primeras reuniones, el profesorado demandaba formación específica sobre cómo llevar a cabo la nueva metodología, más dispuesto a recibir recetas para su aplicación durante el cambio, que a debatir ideas acerca de cómo ponerlo en práctica. Sin embargo, la reiterada respuesta de los coordinadores era que no había un modelo preestablecido, y se insistía en la necesidad de ir construyendo entre todos las posibilidades por medio de la experimentación, ofreciendo posibles líneas por las que caminar. La discusión sobre los pasos a seguir, y el análisis de la práctica diaria fue favoreciendo procesos de reflexión en el profesorado acerca de cómo llevar a cabo la selección de contenidos, las actividades de aula, el aprendizaje que se quería conseguir en el alumnado, la forma de evaluarlo, etc. Compartir las preocupaciones y las soluciones con los compañeros llevó al profesorado a perder la inseguridad propia de la cultura del individualismo que caracteriza a los profesores “no usuarios” del trabajo cooperativo (Rudduck, 1999; López Hernández, 2003). En opinión de estas autoras, este profesorado califica el trabajo en grupo como *“bueno y deseable, pero no lo practica, entre otros motivos, por la falta de seguridad. La inseguridad lleva al rechazo protector hacia lo nuevo”* (López Hernández, 2003:209). El aumento de la confianza fue posibilitando que la mayor parte del profesorado se sintiera más cercano a los “usuarios comprometidos”, que ven en el grupo la oportunidad de pensar las cosas en el diálogo con los demás, y de acceder a nuevas ideas a través de la colaboración.

A pesar de los avances en el plano de la colaboración y la reflexión, los primeros años de experimentación reflejaban el apego del profesorado a las actividades del aula, y las demandas de formación interna iban encaminadas también a la resolución de problemas prácticos y metodológicos, aunque como ya hemos señalado se iban percibiendo los beneficios del trabajo conjunto: aumento de la confianza y la seguridad, apoyo mutuo, intercambio de ideas, etc. Esta situación coincide con los resultados obtenidos por López Hernández:

“Todos los profesores dicen que colaborando aprenden y se enriquecen, y algunos manifiestan explícitamente que este enriquecimiento constituye para ellos una forma de desarrollo profesional. (...) Encontramos, además, profesores que condicionan el desarrollo profesional a que la colaboración se vincule con la práctica, es decir, al hecho que se colabore sobre aspectos de la práctica y que los acuerdos a los que se llegue se lleven al aula. Algunos condicionan además este desarrollo a la reflexión sobre dicha práctica que se realice, es decir, al hecho de reflexionar, discutir y poner ideas en común sobre el trabajo que se está llevando a cabo” (2003:465).

Después de dos años de experimentación, la desaparición de la figura del monitor de taller, y la apuesta decidida por los Proyectos de Trabajo supuso asumir más riesgos por parte del profesorado en lo referente a la planificación y el desarrollo de la práctica, pero, al mismo tiempo, sirvió para afianzar el trabajo colaborativo que se estaba desarrollando. *“Los currículum más abiertos permiten y hacen necesaria la colaboración, mientras que si la mayor parte de las decisiones nos vienen dadas, será innecesario llegar a acuerdos” (López Hernández, 2003:427).* Cuestiones como la elección del tema o problema por parte del alumnado, o acuerdos y decisiones como la eliminación del libro de texto único, flexibilizan el currículum y abren el trabajo docente a nuevas posibilidades e intercambios. Como señala Torres, *“los profesores y profesoras (...), en la medida en que se ciñen a un libro de texto, se convierten en organizadores organizados, carentes de autonomía, sin poder de decisión y sin control” (1994:112).* López

Hernández también muestra en su investigación intervenciones de los docentes que señalan los beneficios de diversificar los recursos didácticos y los textos a trabajar por el alumnado para el desarrollo de la colaboración: *“Respecto a si los libros de texto dificultan la colaboración, la secretaria da una respuesta tajante: si no se llevasen libros de texto sería necesario colaborar, ya que nos reuniríamos para elaborar materiales propios. Los libros de texto hacen innecesario cooperar porque dan el trabajo hecho”* (2003:438).

Poco a poco, se va estableciendo en el profesorado, de manera individual y colectiva, el hábito de cuestionarse la práctica y lo que subyace a ella; en parte, por las demandas del propio proceso innovador, en parte por las ventajas que el propio profesorado va descubriendo en el uso del intercambio, la reflexión, el diálogo y la colaboración. Espontáneamente, el profesorado necesita intercambiar, contrastar, analizar, valorar las propuestas que lleva a cabo y las que plantea como alternativas. Perrenoud se refiere a esta situación como la formación del *habitus*:

“La postura reflexiva, aunque movilice los saberes teóricos y metodológicos, no se limita a ello. No es algo que se enseñe. Pertenecce al ámbito de las disposiciones interiorizadas entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender” (2004:79).

Este hábito reflexivo, y la necesidad y el hecho de comunicar e intercambiar experiencias, posibilitan que el profesorado rompa con los dos puntos débiles que Rudduck asocia a la mirada corriente del profesorado hacia su práctica:

“En primer lugar, a causa del predominio de la costumbre y la rutina, el profesorado presta sólo una atención selectiva a los fenómenos que se producen en sus clases. En segundo lugar, al estar muy atareados, su visión suele limitarse a transcribir las realidades superficiales de las interacciones en clase” (1999:150).

Cuando comenzó el PAT, en las primeras Jornadas Regionales, la comunicación de experiencias entre los centros estaban muy ligadas a la descripción de lo que se hacía cronológicamente en la práctica del aula. A medida que se fue favoreciendo el desarrollo profesional del profesorado con la formación, el asesoramiento, la reflexión y la colaboración, se fue logrando una presentación que reflejaba mejor los aspectos significativos de la experiencia:

“Lo que sí tiene el profesorado ahora es mayor capacidad de sintetizar y sistematizar la presentación de una experiencia. La forma en que la presento, la forma en que la articulo y la estructuro, es mucho más coherente ahora, (...) está menos apegada a los aspectos prácticos, a contar la historieta de lo que estamos haciendo, y más enfocada a definir el marco, definir qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo, y qué pretendemos” (ENT11).

Hasta aquí hemos hablado del profesorado y de la cultura de colaboración que se fue gestando con el desarrollo del PAT, pero otro aspecto fundamental, relacionado con lo anterior, y previsto en el programa desde sus comienzos, fue la formación. Uno de los coordinadores generales del PAT en la Dirección General de Promoción Educativa lo expresaba así:

“Teníamos claro eso, que la formación, la innovación y el cambio son tres elementos que no están disociados, sino que tienen que estar integrados en la práctica; eso lo intentamos defender en la Administración. Nos planteamos la necesidad de la coordinación en los centros y también la necesidad de la formación y el asesoramiento en el proceso a los centros” (ENT11).

Para hacer posible esta idea era necesario articular un sistema que permitiera crear espacios compartidos desde los cuales ir organizando la experiencia. El programa se montó sobre una estructura de tres patas, que ya hemos presentado, pero que retomamos ahora para explicar el proceso de formación: en primer lugar,

los centros adscritos al programa y, dentro de cada centro, un profesor-coordinador liberado a tiempo completo para llevar a cabo la dinamización interna del proceso; en segundo lugar, el Gabinete Técnico de Educación Especial (GTEE), intermediario entre los centros y la Administración, relacionado con la toma de decisiones políticas y encargado de coordinar el programa en su conjunto y gestionar los recursos humanos y materiales necesarios para su desarrollo; por último, la Universidad cuya función era el asesoramiento y formación en función de las demandas del profesorado.

La relación de trabajo entre estos tres soportes de la experiencia queda reflejada en la siguiente intervención del coordinador general del programa:

“Fue un trabajo gratificante y, al mismo tiempo, comprometido. (...) Compartimos esta filosofía: no hay alguien que dice lo que se hace y otros que lo hacen, sino que todos, desde cada uno de los ámbitos a que pertenecen, pueden aportar algo a una idea global, y que todas las partes son igual de importante, todas tienen y deben construir la experiencia, porque si no, no funciona” (ENT11).

Vamos a detenernos brevemente en la articulación de la formación del profesorado dentro del PAT. Los primeros beneficiarios de esta formación eran los coordinadores de centro, encargados de trasvasarla al equipo docente y, al mismo tiempo, en sentido inverso, canalizar las demandas del profesorado e informar del funcionamiento en la práctica. La formación de los primeros años estuvo más centrada en aspectos relativos al funcionamiento del programa: la organización, la coordinación, el taller y las estrategias metodológicas en general, pero siempre muy ligada a la práctica cotidiana, a la búsqueda de herramientas que respondieran a las necesidades inmediatas. La directora del colegio Los Castaños, nos cuenta en una entrevista su percepción sobre el coordinador de su centro:

“A mí me empezó a llamar la atención que teníamos una persona en el centro, exclusivamente para llevar un programa y eso nos daba la posibilidad de formarnos en el propio centro. (...) Me fue llamando la atención su formación, porque a él lo estaban formando, iba todos los lunes a las reuniones al CEP, y toda esa información que él recibía nos la trasmitía de alguna manera, bien con ideas para el siguiente curso, bien con iniciativas, bien porque me daba un texto sobre algún tema en particular o porque sacaba una idea para ir gestándola, porque él fue gestando todo y ... nos fue contagiando” (ENT3).

El GTEE, adoptó un papel de apoyo constante a los centros. Como señala Fullan *“todos los proyectos de éxito (...) se fundamentan en estrechas relaciones entre los grupos externos de apoyo y los equipos internos”* (2002a:104). Esta idea expresa cual fue la guía para la actuación de los coordinadores generales del programa, que no se limitaron a supervisar el desarrollo del PAT en los centros, negociar y gestionar los recursos y dar cuenta de los resultados ante la Administración. Su trabajo fundamental consistía en coordinar todos los centros que participaban en la experiencia y posibilitar un espacio común en el que compartir los éxitos y los fracasos, proponer alternativas y apoyar su desarrollo, respetando las características diferenciales de cada contexto. Su compromiso y preocupación por la búsqueda de una formación acorde con las necesidades de la práctica y en coherencia con la filosofía del programa, y la negociación continua para conseguir recursos humanos y materiales queda explícita en un documento de información general en el que se resumen los aspectos básicos que se estaban desarrollando en el PAT, entre los que destacan:

“Mantener un proceso de formación del profesorado, tanto en los centros como a través de los coordinadores, orientada al desarrollo de la reflexión desde la práctica para su comprensión y mejora.

Profundizar en el análisis de la experiencia a través de la evaluación procesual interna y externa, como elemento vital para garantizar la conciencia de lo aprendido, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Negociar las condiciones reales para desarrollar y consolidar la coordinación, ya que favorecen una mayor implicación del profesorado y los procesos de trabajo colaborativo.

Negociar, propiciar y respetar una distribución horaria que contemple la adecuada proporción entre las labores de atención directa al alumnado y el tiempo real para la coordinación, formación y reflexión sobre la práctica” (DOC13).

La petición que se hizo a la Universidad para la formación, asesoramiento y evaluación del programa dejaba claro que no se trataba de una formación externa, basada en un conocimiento teórico experto que prescribiera la práctica. En palabras de un miembro del GTEE:

“La Universidad era un elemento que nos debía ayudar a ir construyendo la experiencia y sistematizándola desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista de las necesidades de formación que el profesorado demandaba en aquel momento; no se trataba de buscar formadores externos que nos contaran cómo debían ser las cosas, sino contar con personas que se incorporaran como un elemento más en la experiencia pero con una visión global y desde fuera. Y yo creo que funcionó bien” (ENT11).

El equipo de la Universidad que se incorporó al trabajo en el PAT asumió este reto, partiendo de la idea de que las escuelas, los sistemas escolares y las Universidades se necesitan mutuamente para conseguir sus objetivos, considerando que el trabajo conjunto proporciona coherencia, coordinación y perseverancia, y siendo conscientes de que ambas partes deben esforzarse en trabajar juntos, aprovechando las experiencias comunes para resolver problemas e incorporar los aspectos positivos de cada cultura (Fullan, 2002a).

Este esqueleto organizativo que hemos dibujado estuvo vigente los primeros años del programa, y en esencia, se mantuvo así durante los años que el PAT estuvo presente en las escuelas. Sin embargo, a medida que se fue avanzando en la colaboración y la reflexión “se desvelaron carencias o demandas de profundización en otras

cuestiones. Surgió la necesidad de contrastar con otros agentes de formación externos que tuvieran idea de los temas para poder contrastar por dónde íbamos; pero no para copiar, sino para recoger lo bueno y refundirlo con lo nuestro” (ENT12).

Desde el programa se solicitó la participación de profesionales de otros contextos que trabajaban sobre la misma idea de la globalización, y que podían aportar no sólo su conocimiento teórico, sino también sus experiencias prácticas. Pero, como señala la coordinadora provincial en el anterior fragmento de entrevista, la finalidad no era aplicar las ideas de otros, ni permitir el predominio de la teoría sobre la práctica, sino establecer una comunicación que ampliara la capacidad de reflexión de los participantes, contando con más elementos sobre los que desarrollarla. Como señala Gimeno, es posible y deseable establecer un diálogo entre el conocimiento teórico y el conocimiento personal o compartido:

“Una posición que tiene dos proyecciones importantes: a) enfocar de forma abierta, no determinista, la relación entre conocimiento elaborado y sujeto, donde desaparece el poder de imposición de la ciencia sobre los no científicos. (...) b) Comprender esa transformación del sujeto como clarificación de su sentido común, como teoría crítica que abra los contenidos de la propia conciencia y de la reflexión a la discusión” (1998:151).

Con el desarrollo de la experiencia y la colaboración, y con la apertura a otros conocimientos teóricos y prácticos, el profesorado fue profundizando en los contenidos de su reflexión, que comenzaban a dirigirse más hacia cuestiones de valor, hacia el análisis crítico de la práctica y de lo que subyace a ella, y a la experimentación abierta de alternativas posibles:

“Con frecuencia, la práctica reflexiva se limita a cuestiones técnicas de bajo nivel, a problemas relativos a lo que funciona y lo que no. Son cuestiones importantes pero no es lo único. A veces, también tenemos que revisar los propósitos y principios que subyacen a nuestros juicios en el aula, nuestra reflexión en la acción. (...) Tenemos que reflexionar sobre la ética y los principios de

nuestras acciones. Tenemos que reflexionar en relación con la acción, es decir, en ella y sobre ella. Esto significa reflexionar sobre nuestros propósitos. También significa reflexionar sobre el contexto de nuestra enseñanza, acerca de cómo nos ayuda u obstaculiza para realizar nuestros propósitos” (Fullan y Hargreaves, 1997:100).

Como ejemplo de la apertura de la reflexión a los principios que regían la actuación del equipo docente y al análisis crítico del contexto podemos señalar las Jornadas de Reflexión internas en los centros, que comenzaron a llevarse a cabo en el curso 94-95. Estas jornadas se realizaban en cada colegio, participando en ellas todo el profesorado implicado en el programa, y servían para tomar el pulso al desarrollo del PAT en la práctica, compartir los problemas y llegar a acuerdos comunes para seguir avanzando:

“En los centros permitió que lo que se hacía en las coordinaciones provinciales se fuera trasvasando un poquito al centro y sirviera para mirar en qué momento se estaba, reconducir cuestiones y hacer propuestas. (...). Hacer dos o tres ‘parones’ durante el año para ver lo que se había propuesto, cómo estaba resultando y hacer una evaluación más procesual” (ENT12).

Otro aspecto relacionado con el desarrollo profesional, y presente en el programa desde su gestación, era la evaluación de la experiencia, desde una perspectiva formativa y reflexiva, acorde con las ideas del Modelo de Proceso. Durante los primeros años del PAT, se contó para ello con la participación del equipo universitario que, diversificando la recogida de información y contando con la colaboración de los coordinadores, elaboró varios informes que sirvieron de discusión y reflexión conjunta de la puesta en práctica del programa. Por razones presupuestarias, la evaluación fue asumida por el Gabinete Técnico y por el profesorado a partir del tercer año, retomando y modificando algunos de los instrumentos elaborados hasta el momento; pero, sobre todo, ayudados por el

desarrollo de la colaboración, fueron rentabilizando la realización de encuentros y jornadas, entre los centros y dentro de cada uno de ellos, para generar procesos evaluadores basados en el intercambio y la reflexión sobre los conocimientos y experiencias. Estas jornadas crearon una mayor conciencia de los beneficios de la evaluación y el seguimiento del programa por parte de todos los participantes:

“La evaluación procesual se contempla como un elemento fundamental que forma parte del proceso de desarrollo del PAT. Como un instrumento de mejora y dinamización de la vida del PAT. Su finalidad es recoger, organizar y ofrecer datos relevantes que provocan y avivan la reflexión, el análisis y la profundización de la práctica docente” (DOC13).

Las transformaciones que se van produciendo en la cultura del profesorado también se reflejan en el plano personal, y en la intención y la acción de cada docente. El profesorado no siente el cambio como la mera introducción de una metodología nueva, un agrupamiento diferente del alumnado o un sistema de evaluación alternativo; vive el proceso como una experimentación en la que se siente protagonista, junto con el resto del equipo, y en la que tiene oportunidad de aprender dentro del centro, investigando sobre la propia práctica; cambia también la percepción que tiene de su papel como enseñante, no sólo dentro del aula sino también en lo que se refiere al conjunto de tareas a desempeñar como docente. Al preguntarle a un profesor del colegio Los Castaños por el significado de la innovación, obtuvimos, a modo de ejemplo, esta respuesta: *“Experimentación más que innovación. Trata de relacionar lo teórico con lo práctico, y darle un sentido más amplio a lo que es la enseñanza. Sacarla de los cuatro libros que lees y las cuatro actividades que te dan, y meter muchas cosas más” (ENT9).*

Este enriquecimiento personal se produce estrechamente relacionado con *“el proceso de construir un sentido de propiedad compartida de los problemas del cambio” (Rudduck,*

1999:171). Tal y como lo expresaba el tutor de 6° del colegio Los Castaños, al preguntarle por la innovación:

“Como novedad, este programa hace partícipe a todos. La exclusividad de decir, entro en mi clase, buenos días, cierro y hasta luego, eso, con este programa se ha terminado, porque quieras o no te involucras (...), y ha colaborado en gran medida a que haya interpretación educativa de grupo. Antes era mi clase, mi pizarra, mis alumnos. Desde el primer claustro decías, este curso tengo, este programa, estas actividades para todo el año y, a partir de abí, este curso empieza aquí y así va a terminar. Y, sin embargo, ahora, hay interpretación educativa de grupo, que la da este programa” (ENT7).

En este proceso de construcción, cuando ya se ha interiorizado por parte del profesorado la filosofía que guía el programa, y se ha creado un clima de confianza en el grupo, el coordinador de centro puede canalizar sus esfuerzos hacia el planteamiento de mayores retos o desafíos al equipo docente, dentro de una margen de seguridad y confianza. Uno de los consejos que Fullan expresa a los directores de centro, como líderes escolares, va en esta dirección: *“Base el riesgo en la seguridad (incentive la toma de riesgos pero aporte redes de seguridad basadas en relaciones de apoyo)”* (2002b:175). Algo similar expresa el coordinador de Los Castaños:

“El problema, más que el consenso, es el asentamiento de la idea, hacer funcionar la cuestión que se ha decidido. Entonces es donde está el seguimiento del asunto (...). Es como una ida y vuelta. Creo que hay que ir por delante; puedo pensar que el consenso o el grado de asunción de la idea no sea el suficiente; pero si la idea no estuviera lanzada, estaríamos dando vueltas sobre un círculo del que no vamos a salir nunca. A veces hay que salir y arriesgarse, hay que ser osado (...) ¿Qué es lo que pasa? Que eso no se puede quedar abí, o sea, no es lanzar la idea y decir ¿la cogiste? No, hay que volver y acompañar a la gente hacia allí. Pero lanzar la idea como reto, creo que es importante. Abí hay un proceso de maduración” (ENT6).

Otro aspecto que favoreció la vivencia de una colaboración plena, y el hecho de que el profesorado asumiera riesgos y se decidiera a la experimentación continua en el centro, guarda relación con el hecho de que, desde la coordinación general del programa, no se presionara para la consecución de resultados inmediatos. El enfoque de la innovación hacia los resultados conlleva el apresuramiento, la superficialidad de los cambios, y la inflexibilidad en su aplicación. El planteamiento hecho desde el programa estaba más relacionado con la consolidación de los pequeños logros y la apertura al proceso. Como señala López Hernández, *“promover la cooperación con la intención prioritaria de alcanzar resultados supone en la práctica sacrificar la riqueza personal del proceso en aras de la eficacia del producto”* (2003:434). Tal y como lo planteaban los coordinadores provinciales en un material de información para los centros participantes, *“dado que, qué enseñar y qué aprender se plantea dentro del PAT de una manera flexible y autónoma al no estar regulada, ha requerido y seguirá requiriendo compromisos del centro con el apoyo de la Administración y formular etapas contemplando procesos largos, lentos y sedimentados”* (DOC13).

El trabajo continuado del profesorado y los coordinadores desde la perspectiva descrita en este apartado amplía, en algunos casos y situaciones, los horizontes de la reflexión más allá de la teoría y la práctica, analizando la forma en que se configura el pensamiento sobre la enseñanza y la influencia que tiene en la vida cotidiana de las escuelas. Como señala Martínez Bonafé, en lo referente al análisis de la estructura del puesto de trabajo del profesorado:

“Dicho en un sentido metafórico, tal análisis abre una ventana desde donde se divisa el mundo de la escolarización en una amplia y compleja panorámica. Si cerramos la ventana nos encontraríamos exclusivamente con los enseñantes, con sus condiciones de trabajo. Esta sería una visión pobre, reducida y equívoca. Sin embargo, a través de ella es posible adentrarnos en la comprensión del modo en que la práctica de la enseñanza permite o dificulta la realización de ideales que forman parte de

un consenso común sobre lo que debe ser la escuela en las sociedades democráticas, y qué papel le corresponde al profesorado” (1998:116-117).

En este apartado, dedicado al profesorado y su desarrollo profesional como una de las dimensiones importantes del PAT en su propuesta innovadora, hemos centrado la atención en la colaboración y la reflexión como piezas clave en el entramado de la experiencia. Sin embargo, ambos conceptos han sido utilizados profusamente por la literatura pedagógica de las últimas décadas, desvirtuando en muchos casos el sentido que, en su origen, podrían tener para el enriquecimiento del profesorado y la mejora de la enseñanza. Utilizados, por ejemplo, como parte del discurso oficial en las reformas arbitradas desde la Administración, han contribuido a una retórica que trata de disfrazar las imposiciones legales, vaciando de contenido el carácter emancipador que entrañan la reflexión y la colaboración.

Respecto a la colaboración, tal y como señala Hargreaves (1996), en los últimos años, se ha convertido en el metaparadigma del cambio, exaltando sus virtudes para favorecer el desarrollo del mismo. Pero, como este mismo autor advierte, *“en la colaboración (...), lo verdaderamente importante es quién la controla, quién participa en ella, cuáles son sus fines y qué condiciones son necesarias para establecerla y mantenerla”* (Hargreaves, 1996:272). En este sentido, desde el programa siempre se defendió una colaboración entre el profesorado, organizada y controlada por ellos mismos con la finalidad de transformar la práctica de la enseñanza en un espacio más democrático e igualitario, ofreciendo para su desarrollo recursos materiales y humanos que facilitaran la construcción compartida de la experiencia.

En cuanto a la reflexión, como señalan Fullan y Hargreaves:

“En muchos casos, la práctica reflexiva se ha convertido en un tópico o eslogan. A veces, casi cualquier acto de pensamiento se acoge como una muestra de la aplicación de los principios de la práctica reflexiva. Por eso, la retórica de la práctica reflexiva se ha utilizado, en ocasiones, para

revestir con un nuevo lenguaje lo que ya estábamos haciendo, en vez de inspirarnos para hacer algo diferente y mejor (...). Como eslogan, la práctica reflexiva es como la colaboración. Aunque se presente como si tuviera un único significado en el que todos están de acuerdo, en realidad, tiene muchos. (...) Las cuestiones clave que tenemos que plantear son: ¿qué tipos de reflexión hay? Y ¿qué puede ayudarnos a hacer?” (Fullan y Hargreaves, 1997:99).

En respuesta a estas preguntas, la idea y la práctica de la reflexión defendida desde el PAT era muy cercana a la idea de reflexividad planteada por Gimeno (1998). Este autor describe tres niveles de reflexividad que conllevan una “*práctica reflexiva fuerte*” (Fullan y Hargreaves, 1997), que supone pensar en la acción, sobre la acción y en relación con la acción. Haciendo un breve recorrido por los tres niveles de reflexividad, su desarrollo supone a) la reflexión individual y colectiva del profesorado sobre su propia práctica, de la cual extrae un conocimiento social compartido; b) la interacción de ese conocimiento con el conocimiento formalizado, que produce una transformación y enriquecimiento de ambos; y c) una metareflexión sobre el conocimiento pedagógico, su configuración y su incidencia en la práctica. El desarrollo de estos tres niveles de reflexividad en el PAT es lo que vamos a tratar con detenimiento en el siguiente apartado.

Formación y transformación: la construcción compartida

Una de las palabras clave, en las últimas décadas, cuando se hace referencia al desarrollo profesional del profesorado y su formación permanente es la reflexión (Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Elliot, 1991). Dada la escasa incidencia de los cursos de formación teóricos y externos para el profesorado en la mejora de su quehacer profesional, surge con fuerza la idea de vincular la formación a las situaciones prácticas de los docentes, y concederles un papel activo en su formación. Pero la proliferación del uso del término reflexión por

parte de autores de perspectivas teóricas diferentes y con fines diversos, ha llevado a desvirtuar, como ya hemos señalado, el sentido inicial que podía tener la reflexión en la formación del profesorado, en cuanto a su potencial emancipador, ocultando antiguas ideas en un nuevo envoltorio.

Zeichner (1995) señala cuatro formas diferentes de utilizar el concepto de reflexión que no benefician el desarrollo profesional de los docentes: analizar la propia práctica para probar la eficacia de teorías elaboradas por investigadores externos, limitar la reflexión a las estrategias y métodos de enseñanza sin cuestionar aspectos globales o morales del sistema, centrar la reflexión en el aula y no en las condiciones sociales de la escolarización y, por último, insistir en la reflexión individual del profesorado sin contemplar la reflexión como práctica social.

Por esta razón, vamos a utilizar la reflexividad como concepto superador del reduccionismo al que se ha visto sometida la reflexión, y como idea capaz de explicar el proceso formativo llevado a cabo en el PAT:

“Resaltar el valor de la reflexividad no supone concebir a unos individuos dejados a sus propias invenciones, sino su consideración como sujetos convertidos en nexos en los que se entrecruzan las elaboraciones culturales públicas, los significados intersubjetivos compartidos propios de la acción social y las construcciones indiosincrásicas de la conciencia ligada a la acción personal. Es decir, no se pueden separar los procesos reflexivos individuales de los procesos de comunicación de significados entre las elaboraciones subjetivas y las culturales” (Gimeno, 1988:123).

Cuando le preguntamos al profesorado qué supuso el PAT a nivel personal y profesional, una de las respuestas que con mayor frecuencia se repite es la que hace referencia al cuestionamiento de la práctica diaria:

“Te exige razonar sobre lo que es tu trabajo, reflexionar, plantearte un montón de cosas que, de otra forma no te plantearías (...). Hay un cambio de mentalidad y un cambio de metodología (...) y, sobre

todo, a nivel personal, un reto, porque estás haciendo algo que antes no hacías, estás experimentando, conociéndote un poco más a ti mismo en el aula” (ENT9).

“Cambia también la mentalidad: de tener preparadas una serie de cosas que das, a ser tú el que estás solamente organizando, no interviniendo tanto en la clase..., es difícil” (ENT8).

“Hay un replanteamiento de un montón de cuestiones metodológicas que antes no existía (...) y que te hacen plantearte otras cuestiones. Para mí, a nivel personal, ha supuesto un cambio de ideas, de que las cosas no son blancas o negras, sino que pueden ser de varios colores, y que uno no puede tomar posiciones dogmáticas y absolutas, sino que tiene que estar abierto constantemente a nuevas ideas y formas de trabajar en educación” (ENT10).

“A nivel personal ha supuesto un reciclaje: cambia el guión y tienes que cambiar tu forma de plantearte las cosas; casi sin darnos cuenta, hemos cambiado nuestra mentalidad” (ENT1).

Estas intervenciones reflejan lo que Gimeno llama la reflexividad de primer nivel: *“el distanciamiento que el agente (sujeto) puede hacer de su práctica (objeto) para poder verla, entenderla, valorarla y afrontarla con una determinada concepción”* (1998:127). Sólo logrando este distanciamiento es como puede incidir el pensamiento en los cambios en la acción práctica. Por tanto, vamos a rastrear este primer nivel de reflexividad en el pensamiento y la acción de un profesor de 2º de Primaria del colegio Los Castaños. Nos encontramos en el tercer trimestre del curso. Durante todo el año se ha estado trabajando entre el profesorado los Proyectos de Trabajo: se ha recibido formación específica sobre esta metodología, se ha tratado en las coordinaciones individuales y de ciclo, se ha dedicado tiempo del proyecto de formación para este tema, y se han estado poniendo en práctica, en las aulas, diferentes formas de llevar a cabo las propuestas didácticas que supone esta experimentación. Sobre todo, se ha insistido en la importancia de partir de los intereses del alumnado, detectar sus ideas previas sobre el tema y buscar recursos alternativos al libro de texto único. En una

reunión entre este profesor de 2º y el coordinador del PAT en el centro, el profesor hace esta intervención:

“Bien, se trata de partir de los intereses del alumnado. Ya estamos empezando a hacer proyectos por curso. El torbellino, como idea, bien, ya lo hemos hecho, pero ahora el problema es qué hacer con el torbellino. (...) Empezaron a buscar información en los libros, sacaron muchas cosas y aprendieron muchas cosas. ¿Y ahora qué? No sé qué más hacer” (Diario de campo. Coordinación individual. Octubre, 95).

Queda manifiesta la preocupación del profesor por cómo abordar la secuencia de trabajo por proyectos con el alumnado, la insatisfacción con la forma de concluir, y la necesidad de buscar alternativas. Durante la realización de la entrevista, manifestó otras dudas que le asaltaban acerca de la manera en que detectaba los intereses del alumnado: *“las primeras veces, intentaba identificar los intereses del alumnado, pero como siempre, tenía mis problemas, y veía que... los intereses del alumnado ¿cuáles eran?, ¿los intereses de los líderes? Porque normalmente se hacía lo que proponían los líderes de la clase”* (ENT10).

En la observación de clase a este mismo profesor, durante el siguiente Proyecto de Trabajo, podemos ver cómo va poniendo en práctica nuevas estrategias como resultado del proceso de reflexión:

Profesor: ¿ya está acabado? Si han acabado vayan poniendo “Detectives”. La actividad del detective ¿para qué la hacemos?

Alumna 1: para aprender cosas de lo que estamos aprendiendo

Alumna 2: para investigar

Alumno 3: para investigar cosas de las flores

Profesor: ¿ahora vamos a estudiar cosas de la primavera?

Varios: no

Profesor: ¿de qué?

Alumno 4: de las Islas Canarias

Profesor: se le va a dar una hoja a cada pareja. Tienen que leer, entender y cuando hayan leído tienen que decidir qué quieren investigar de esa hoja. (Hay dos o tres hojas diferentes: una sobre los volcanes, otra sobre la Comunidad Autónoma...)

Alumno 5 (a la observadora): ¿Hasta dónde copio?

Observadora: no sé, espera un momento. (Le pregunto al profesor hasta dónde tiene que copiar y me responde que son ellos los que tiene que decidir lo que copian, qué es lo que quieren investigar. Le pregunto cómo es el proceso que sigue. El me cuenta: leen el texto, deciden qué copian de todo el texto y luego los inicia en el resumen, pero ya en gran grupo. Uno sale a explicar lo que ha aprendido y de la frase que dice tiene que ocultar pistas (palabras) para ir esquematizando el texto).

Otra sesión de clase:

Profesor: vamos a ver si somos capaces de seguir con lo que estábamos haciendo. Cojan sus libretas. (Siguen con el tema de los volcanes y las Comunidades Autónomas)

Profesor: han hecho investigación esta mañana, unos los volcanes y otros las comunidades autónomas. Lean en silencio lo que copiaron, a ver si son capaces de contestar a estas preguntas. Vamos a ver, los volcanes. Lee la primera pregunta

Alumno 6: ¿qué son los volcanes? Un montón de piedras así, grandes.... Es como el Teide, pero después tiene un hueco

Profesor: ¿no hay dos palabritas que lo recojan mucho mejor? Eso está bien, pero hay dos palabritas...

Alumna 7: una montaña que echa fuego

Profesor: ¿qué es lo que echan por el cráter?

Alumna 8: lava

Profesor: ¿y la lava por qué está formada?

Alumna 1 (que se salta el turno): por gases, cenizas, y materiales a alta temperatura

Profesor: ¿y qué quiere decir a altas temperaturas?

Alumna 1: que está muy caliente

Profesor: fíjate si está caliente que son piedras líquidas, cuando se enfrían se convierten en piedras

Otra sesión de clase:

Profesor: bien. Vamos a ocultar la información. Lee la primera respuesta

Alumna 2: "los volcanes se llaman montañas de fuego porque cuando están en erupción echan cenizas,

de buscar y extraer información sobre un tema. Ejemplos como éste podemos encontrarlo en los tres cursos observados. Cuando entré por primera vez al aula de 5º, el alumnado estaba sentado en filas individuales mirando hacia la pizarra, y se seguían las actividades del libro de texto. Este profesor, durante el segundo trimestre, comenzó a formar grupos de trabajo en el alumnado, y consultaba con ellos cómo querían hacer el trabajo (individualmente o en grupo); organizó una mesa con material bibliográfico diverso que sirviera como consulta al alumnado, para contestar las preguntas que ellos mismos se habían formulado sobre un tema de su elección. En Segunda Etapa, después de probar varias alternativas para la elección de los Proyectos de Trabajo, durante una semana, en diferentes áreas, se estuvo trabajando la elección del tema, teniendo que argumentar esa elección siguiendo criterios, entre los que se incluían los objetivos que se podían conseguir trabajando en ese proyecto. Con estos ejemplos podemos ver cómo el profesorado del colegio se encontraba en disposición permanente y abierta para revisar y elaborar constantemente propuestas de actuación, y llevarlas a la práctica. Una coordinadora provincial del PAT lo expresaba de esta manera:

“El trabajo por proyectos lleva a tomar una serie de decisiones: trabajo colaborativo, estudio del currículo, formación, etc; eso se lleva al aula y, allí, surgen dificultades que demandan cambios, por ejemplo, en la organización o en el reparto de tareas; se hacen propuestas, se vuelven a llevar al aula y así, como un péndulo, del aula al centro y del centro al aula, pasando siempre por el profesorado, que tiene que analizar, evaluar, observar, formarse... siempre surgen cuestiones nuevas sobre las que profundizar” (ENT12).

Con los ejemplos descritos anteriormente, podemos comprobar cómo cada profesor trata de avanzar, de manera consciente, ligando el pensamiento y la acción; pero *“la relación entre teoría y práctica, entre las ideas y las acciones, tiene que entenderse dentro de marcos sociales de práctica institucionalizada y de pensamiento compartido” (Gimeno,*

1998:141). Es decir, la reflexividad de primer nivel no puede remitirse a la imagen de cada docente en su aula y en su actividad diaria, pensando y actuando al margen de la institución y el grupo social en el que está inmerso, y con el que comparte no sólo el trabajo cotidiano, sino también *“elaboraciones sociales del conocimiento compartido”* (Gimeno, 1998:142). Estas representaciones sociales se construyen a partir de materiales acumulados en la cultura (creencias, referencias históricas...), se forman siguiendo la propia dinámica y lógica interna de dichas construcciones (de acuerdo con fenómenos de anclaje de nuevos materiales en estructuraciones previas), y se configuran a partir de prácticas relacionadas con la comunicación social (Ibáñez, 1988). La construcción del conocimiento personal *“adquiere un carácter social por extraerse y proyectarse en situaciones de interacción con los demás, nutriéndose de contenidos elaborados por otros”* (Gimeno, 1998:132). Esta interacción permanente, que permite la construcción de ese conocimiento individual y compartido, lo que Heller (1982) llama *“saber cotidiano”*, es la que se ve favorecida por el plan de formación previsto en el PAT a través de las coordinaciones. Un profesor del colegio Los Castaños lo explicaba de esta manera:

“El programa ha propiciado mayor discusión pedagógica, que antes no la había; si no estuviéramos en el PAT, el colegio funcionaría como ocho escuelas unitarias; esa mayor discusión se da porque el programa nos obliga, entrecomillas, a coordinarnos y reunirnos, y nos ha llevado a tomar decisiones conjuntas” (ENT10).

La coordinación se da a diferentes niveles: intercentros (Jornadas Regionales del PAT y coordinación de los centros de cada provincia) e intracentro (individuales o de ciclo), dinamizadas por el coordinador de cada centro. *“El programa permitía esta contactados; había que organizarnos para la coordinación”* (ENT3). Todos los participantes coinciden en que una de las tareas más enriquecedoras del PAT ha sido la posibilidad de desarrollar este trabajo colaborativo a través de las coordinaciones,

subrayando la importancia de la discusión pedagógica y organizativa, el intercambio de experiencias, y la búsqueda conjunta de alternativas.

“El trabajo colaborativo fue muy grato. Compartíamos muchas experiencias; por ejemplo, se adoptó el diario escolar y fue muy fructífero, sobre todo en el intercambio de ideas y experiencias didácticas en el aula. Uno comenta lo que ha hecho y si le funcionó o no. Y si no funcionó, buscamos entre todos posibles razones de por qué no, primero el implicado y luego los demás, sugiriendo cuestiones” (ENT9).

Sin embargo, esta coordinación no siempre fue igual de fructífera. El profesorado señala las dificultades con las que se encontraba, sobre todo al inicio del proceso. Entre las más destacadas, se apuntan la falta de cultura colaborativa entre el profesorado, *“nos cuesta contar lo que hacemos”* (ENT9); el bajo nivel de discusión en las reuniones, debido a los diferentes niveles de implicación y también a la falta de preparación o conocimiento sobre muchos de los temas que se trataban: *“no puedes abordar determinadas cuestiones curriculares porque no tienes ni idea; por ejemplo, cómo abordar cuestiones de selección de contenidos, si nunca lo has hecho, no te has informado y no tienes criterios claros para hacerlo”* (ENT10); por último, se menciona también la dificultad para poner en práctica todo lo que se discutía y decidía en las reuniones de coordinación. La coordinación general del PAT era consciente de las dificultades del trabajo colaborativo y, por esta razón, gestionó los recursos humanos necesarios para que, organizativamente, pudiese llevarse un trabajo continuado que permitiese desarrollar la idea subyacente al programa:

“La reconstrucción crítica del currículo pasa por abordar el qué y el cómo del mismo desde la revisión histórica y presente del currículo que se trate; conectar su desarrollo con la formación del profesorado y los agentes educativos (entendida como reconstrucción de ideas, capacidades y actitudes); entender el desarrollo del currículo como un proyecto y un proceso amplio y complejo, elaborado desde la reflexión, valoración y mantenimiento institucional, grupal y personal; mantener flujos de

información y formación que permitan que los centros y el profesorado accedan a nuevas ideas y prácticas a través del intercambio de ideas y experiencias entre ellos” (Marrero, 1995: 301-302).

En la idea expresada en esta cita se recoge el segundo nivel de reflexividad al que alude Gimeno (1998). La reflexividad de primer nivel es necesaria para orientar la acción de manera crítica y reflexiva, pero esta reflexividad adquiere un nuevo impulso cuando conectamos con el conocimiento científico para incorporarlo a nuestro saber cotidiano. No nos estamos refiriendo a suplantar un conocimiento por otro, tendencia propia de posturas técnico-positivistas en las que la ciencia determina la práctica; hacemos referencia a una reinterpretación de ese conocimiento para ampliar los horizontes de lo posible en el contexto de lo cotidiano. Este grado superior de la reflexividad *“contribuye a una racionalidad más depurada y elaborada, que se sitúa en la interacción recíproca entre el conocimiento científico y el conocimiento personal”* (Gimeno, 1998:142). Una de las riquezas del programa fue valorar la experiencia del profesorado y procurar tiempo y espacio para la reflexión individual y conjunta de esa experiencia; pero, *“esta reflexividad se agotará o caminará más lentamente al quedar relegada a sus propios recursos y a sus propias invenciones, si la del segundo nivel no le aporta materiales”* (Gimeno, 1998:157).

Desde el inicio del PAT, ésta fue la perspectiva que mantuvieron los coordinadores generales del programa para la formación teórica de los participantes. Debía ser una formación adecuada a las demandas del profesorado y de la práctica diaria, que permitiera conectar el saber cotidiano con el conocimiento teórico disponible. *“En la práctica educativa (...), la ciencia interviene en la medida en que se convierte en un instrumento del pensamiento que diagnostica, desvela y critica, en una herramienta para la reflexión retrospectiva y para la proyección prospectiva de las acciones”* (Gimeno, 1998:143). Esta idea la podemos ver recogida en la intervención de la coordinadora de un centro del PAT al hablar de la formación que facilitaba el programa: *“empecé a ver cómo se explicaba teóricamente todo lo que intentábamos hacer, pero no sabíamos por dónde iba. A mí*

me sirvió para estructurar lo que hacía, para encajar cada cuestión en su sitio y vislumbrar por dónde ir. Se daba mucha teoría, pero muy necesaria” (ENT12).

Inicialmente, el profesorado participante sentía la necesidad de una formación teórica específica ante la innovación que quería poner en marcha en los centros. En las entrevistas, el profesorado menciona la primera utilidad de esta formación: *“El PAT proporcionó actividades de formación que me sirvieron para incorporar actividades en clase; por ejemplo, las asambleas con el alumnado, que es algo a lo que puedo ahora sacarle más partido” (ENT10).* También en las observaciones de aula vemos este mismo efecto de la formación. En el tercer trimestre el profesorado asistió a un curso sobre evaluación impartido por el Dr. Juan Manuel Alvarez. En Segunda Etapa, el alumnado, al terminar el Proyecto de Trabajo, hacía su propia autoevaluación. En el registro de la observación de 7º, en ese trimestre, quedó anotado en el diario:

“Hablo con la profesora antes de empezar la clase.

Profesora (a la observadora): Hoy lo que voy a hacer es la autoevaluación, pero poniendo en práctica lo que dijo en el curso J.M. Alvarez: que expliquen por qué se ponen esa nota en cada una de las cuestiones de autoevaluación.

Profesora (al alumnado): Van a rellenar la hoja de autoevaluación, que es parecida a la de siempre. Además de la valoración del monográfico, valoran su resumen individual. Ahora quiero que todos se queden callados y me atiendan. Además, les voy a dar un folio y quiero que en el folio me expliquen por qué creen que merecen esa calificación, las razones que tienen para ponerse un uno, un dos, un tres o un cuatro. Esas razones son las que quiero que me expliquen.

Profesora (a la observadora): lo que voy a hacer después es que cada uno lea y discuta dentro del grupo la autoevaluación.” (Diario de campo. Observación 7º. Mayo, 95).

En muchas ocasiones, el proceso formativo simulaba la dinámica en el aula, tratando de que el profesorado se pusiera en el lugar del alumnado a la hora de realizar Proyectos de Trabajo. Esto también era valorado por el profesorado como

una forma de integrar la teoría y la práctica: *“La formación ha dado respuesta a cosas que después tuvieron su plasmación en la práctica, como el trabajo cooperativo del alumnado y su vinculación al trabajo cooperativo del profesorado y a la evaluación”* (ENT1).

Siguiendo el rastro de esta interacción entre el conocimiento teórico y la transformación del saber cotidiano del profesorado, encontramos un ejemplo en el caso de la selección curricular del colegio Los Castaños. En el proyecto de formación del centro se decidió profundizar en la selección de objetivos y contenidos básicos para el alumnado, secuenciados a lo largo de la escolarización. El coordinador del PAT en el colegio propuso comenzar discutiendo una ponencia presentada en las V Jornadas Regionales del PAT por Marrero (1997) y, en concreto, el apartado *“La alquimia de la práctica”*, que se refería a cómo enlazar los contenidos con la metodología que se estaba experimentando en el aula. La CCP consideró que la lectura directa de la ponencia podría ser algo complicada para discutirla entre el profesorado, y el coordinador quedó encargado de hacer un documento adaptado a las necesidades del centro. Esta adaptación fue la que se discutió en los ciclos dentro del proyecto de formación, y que luego se puso en común en varias reuniones generales que llevaron a la decisión de trabajar, durante gran parte del curso, una selección curricular propia. Una profesora del centro, al hilo de esta formación nos contaba:

“Empezamos muy verdes y cada vez queremos implicarnos más y perfeccionarnos más en este tipo de trabajo. No me considero capaz de trabajar bien con un proyecto, es difícil tener esa mentalidad de cambio, pero creo que hemos evolucionado hacia un cambio total (...); este cambio se concreta en tener diferentes técnicas y estrategias para utilizar en clase, tener más información, cambiar la actitud docente en el aula, incluso la utilización del currículo, que otros años no te habías molestado ni en leerlo y empiezas a trabajar con objetivos, procedimientos y actitudes adaptados por el propio profesorado...” (ENT8).

A medida que el programa empieza a caminar y se va generalizando la reflexividad de primer nivel se produce un diálogo fructífero entre el conocimiento práctico y el teórico, de tal forma que el coordinador de uno de los centros llega a afirmar que *“la estructura teórica se iba generando en el programa, entre todos, pero sobre todo con el asesor (...). La teoría y la forma de aplicarla al centro venían de ahí. Luego había un viaje de ida y vuelta en muchas cosas, pero la base estaba ahí”* (ENT6).

Una vez que el programa fue generando su propio conocimiento teórico, se valoró la necesidad de avanzar en la formación, atendiendo a otras perspectivas situadas en la misma línea de trabajo, considerando que *“todos los conocimientos formalizados (...) tienen la potencialidad de alargar la experiencia de los sujetos y de la sociedad, porque nos permite el acceso a lo lejano en el tiempo y en el espacio, a lo que no nos es inmediato, a la experiencia de otros, a lo que ellos han pensado”* (Gimeno, 1998:153). De esta forma, se consultaron textos y experiencias de otros autores, y se invitó a profesorado de otras comunidades a compartir su conocimiento con el programa. El Dr. Fernando Hernández, de la Universidad de Barcelona, tuvo especial importancia en este proceso. Haciendo referencia a las sesiones de trabajo con él, la coordinadora general del programa nos cuenta que:

“El curso sirvió para flexibilizar, enriquecer e investigar en cada una de las fases del trabajo por proyectos, porque al principio, en los proyectos, había un guión muy ajustado, y llegaba un momento en que resultaba reiterativo. El curso sirvió para ir abriendo en cada fase pasos posibles y ver que no había que ajustarse a un único patrón, sino que había formas alternativas de hacer las cosas” (ENT12).

Señala Gimeno que, *“con la penetración del conocimiento de la ciencia en la cotidianeidad, a través de los procesos reflexivos se produce uno de los efectos más característicos de la modernidad: la inestabilidad del pensamiento y la realidad, la incertidumbre”* (1998:145). Un profesor del colegio Los Castaños lo expresaba así: *“cuesta, porque no hay nadie que te*

diga cómo hacer las cosas, no hay ningún libro con los pasitos que hay que hacer, depende de ti. Nos exige razonar sobre lo que es nuestro trabajo” (ENT9).

Llegamos así a lo que Gimeno llama la reflexividad de tercer nivel, que supone *“entender lo que ocurre en los procesos de configuración del pensamiento sobre la educación, lo que implica entrar en el análisis de cómo incide en la práctica” (1998:160)*. Es decir, hablamos de un trabajo intelectual que *“crea autoconciencia crítica que actúa de nexo entre las ideas y la práctica a través de la política” (Gimeno, 1998:160)*. Este último escalón en la reflexividad es un paso difícil y costoso para las personas que trabajan en la práctica diaria, porque implica tomar conciencia del conocimiento pedagógico, de los intereses a los que sirve y la forma en que se legitima. No podemos afirmar que todos los participantes en el PAT alcanzaran este peldaño de la escalera que hemos dibujado en este apartado, pero sí vislumbramos esta conciencia pedagógica en el grupo de coordinadores que dedicaban más tiempo y esfuerzo al cuestionamiento continuo de la teoría y la práctica experimentada en los centros. Como ejemplo, sirva este fragmento extraído de la memoria anual del programa en el colegio Los Castaños:

“Al principio se trazó como objetivo la integración curricular, pero creo que no calibramos bien lo que eso podía significar, ya que no es una mera declaración de intenciones, sino algo complejo que necesita de conocimientos amplios sobre los diseños curriculares base, sobre psicología del aprendizaje, sobre actitudes frente a la parcialidad o división de las disciplinas, sobre lo que significa la reinterpretación de la información que nace y se da en el exterior... En fin, es un objetivo ambicioso que, de momento, se sitúa fuera de nuestras competencias y prioridades. Lo que sin embargo si nos planteamos es ¿qué debemos enseñar? Y a partir de esta pregunta, decidimos acometer la tarea de saber qué es lo que se nos propone desde la Administración, que nos proponen las editoriales, adivinar nuestro currículo oculto y, a partir de ahí, seleccionar los objetivos y los contenidos que pretendemos” (DOC30).

Encontramos cierto paralelismo entre la reflexión de tercer nivel y el papel que Liston y Zeichner atribuyen a los marcos conceptuales. Estos Autores señalan que, *“al examinar la enseñanza y el contexto social de las escuelas a través de diversos marcos conceptuales, empezamos a ver nuevos aspectos, a reformular antiguas preguntas, a cuestionar la propia imagen de la sociedad y del orden social y a vernos a nosotros mismos con una nueva luz”* (1993:154). Estas nuevas “lentes” con las que mirar la realidad cotidiana son las que vemos reflejadas en las palabras del coordinador del colegio Los Castaños:

“¿Por qué quiero cambiar? Por muchas cosas, por muchas. Por lo que te decía de Snyder, de la política y la lucha de clases... empezamos por ahí y terminamos en... el tema de la función social del profesor; esa es una cuestión... que hay que volver a plantearse ¿no? Y eso lo planteó... Jurjo; (...) ¿cuál es la función social del profesorado?, ¿para qué educas tu?, ¿a quién?, ¿para qué?, ¿quién dirige ese proceso?, ¿qué estructura económica, política dirige eso?, ¿quién eres tu dentro de esa estructura?, ¿tu quieres cambiar la sociedad?, ¿hacia qué tipo de sociedad?, ¿cómo te planteas eso educativamente?” (ENT6).

IV.2.4. La organización

Al describir las dimensiones del cambio propuesto por el PAT han ido apareciendo cuestiones relativas al desarrollo organizativo de los centros participantes. Esto es así porque la dimensión organizativa no la podemos desligar de los aspectos curriculares en el entramado educativo. Como señala González González, cuando hablamos de organización escolar, *“es evidente que no estamos hablando de una faceta -la organizativa- que discurre por sus propios derroteros e independientemente de lo curricular y lo educativo; ambos son aspectos entrelazados que no pueden ser pensados independientemente los unos de los otros”* (2003:26).

La separación, desde nuestro punto de vista artificial, de lo organizativo y lo educativo responde a una perspectiva técnica de la organización escolar que hereda los planteamientos del mundo empresarial, destacando los aspectos estructurales y

funcionales de las organizaciones, concebidas como espacios racionales ordenados para la eficacia de los productos (Nieto, 2003). Sin embargo, hay que considerar que *“cuando las personas se reúnen para realizar la educación, sus relaciones mutuas no se definen sólo en función de sus relaciones funcionales, sino que también se estructuran simultáneamente en función de la interacción humana y social correspondiente al mundo vital”* (Kemmis, 1999:22). La idea de organización escolar defendida por el PAT se alejaba del enfoque técnico y coincidía con la siguiente definición:

“La organización (...) es un espacio de acción y para la acción educativa configurada por múltiples dimensiones, no sólo por las estructuras y declaraciones formales. Es una realidad social que se va construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ella a través de complejos procesos de interacción y negociación internos y también con el entorno. Esos procesos interactivos, a través de los que se va construyendo la realidad organizativa generan creencias, códigos normativos explícitos o tácitos, hábitos, funciones y roles imprevistos, patrones más o menos rutinarios de acción, en definitiva, cultura escolar” (González González y Santana Bonilla, 1999:324).

Frente a la concepción tradicional de la organización escolar centrada en la estructura de la organización y su modo de funcionamiento, desde las perspectivas interpretativa y crítica se plantea la complejidad y multidimensionalidad de las organizaciones sociales y, en concreto, de la escuela. González González (1994; 2003) describe los componentes de la escuela como organización: la dimensión estructural (representa el organigrama formal que articula todos los elementos); la dimensión relacional (la red de relaciones e interacciones entre personas y grupos que se dan en la vida cotidiana, y que marca el clima general de la escuela); dimensión procesual (los procesos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro para el funcionamiento diario); dimensión cultural (valores, supuestos y creencias que subyacen al funcionamiento y la identidad de la escuela); dimensión entorno (la

interacción del centro con la red social, política, económica y cultural en un contexto histórico dado). Las dimensiones descritas no se presentan aisladas y claramente delimitadas en la organización, sino que mantienen entre sí relaciones complejas y de interdependencia.

Durante muchos años, la teoría de la organización educativa atendió exclusivamente a la dimensión estructural y a la procesual para explicar el funcionamiento organizativo de las escuelas, primando la búsqueda de su eficacia. Sin embargo, una visión alternativa propone dar mayor peso a la dimensión relacional y la cultural para poder entender la vida en las escuelas. Ball subraya el desconocimiento que hay sobre la vida intraorganizativa de los centros, y reclama la necesidad de llevar a cabo un análisis micropolítico:

“Mi uso del término micropolítica es abierto e inclusivo, pero limito y específico el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización, y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela” (1989:35).

En consonancia con esta perspectiva, Pérez Gómez resalta la importancia de la dimensión sociocultural en la organización escolar:

“Aparece con claridad que las reglas universales de acción se encarnan en marcos locales de sentido que son las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución. La escuela no puede, por tanto, entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican” (1998:159).

Por tanto, si queremos conocer y transformar la organización escolar para favorecer otros procesos de cambio curricular tendremos que prestar atención no sólo a los aspectos más visibles de la organización, como son sus estructuras y su funcionamiento como institución, sino también a los procesos menos visibles, a las relaciones informales y los valores que subyacen, en definitiva, a su cultura (López Yáñez, 1995).

Uno de los primeros obstáculos para esa transformación es la percepción que el profesorado tiene de la organización en la que trabaja. Los docentes, al igual que los profesionales de otros contextos organizativos, debido a la enculturación en la institución escolar, tienden a vivir como natural lo que realmente es algo cultural e impuesto, histórica y socialmente construido. *“Muchos estudios que se han centrado en la cultura han partido del supuesto de que ofrece una base común de conocimientos, valores y normas para la acción que las personas hacen suya y llegan a considerarla como la forma de vida normal”* (Sparkes y Bloomer, 2001:204). Uno de los medios que el profesorado tiene para tomar conciencia de la realidad cultural en la que está inmerso y sus determinaciones, y tomar decisiones para la acción y el cambio, es el diálogo y la reflexión crítica:

“La organización de la práctica escolar condiciona la forma en que los actores acaban analizando y valorando las experiencias de enseñanza (...). Al reflexionar críticamente sobre tales formas de enseñanza, sus estructuraciones institucionales y la organización de las prácticas en los centros, estamos desvelando el sentido ideológico que manifiesta la enseñanza y nuestra parte en su sostenimiento, ya que esto nos permite caer en la cuenta de aquellas situaciones que hemos considerado como normales, aceptables o no problemáticas y que, sin embargo, ahora vemos que podrían ser de otra manera, o descubrimos las posibilidades de transformación que hasta ahora no habíamos sabido ver” (Contreras, 1997:122-123).

Otra razón para la toma de conciencia del funcionamiento organizativo y la cultura escolar, y para perseguir su transformación, es la idea de que, lo que el alumnado aprende en la escuela no se agota en los contenidos ni en las aulas, sino que se extiende a su experiencia vivencial en el centro:

“Las instituciones educativas son lugares en los que alumnos y alumnas se introducen en formas particulares de vida que, a su vez, supone una preparación para sus vidas futuras. Estas experiencias no tienen solamente un significado individual, sino que representan perspectivas sobre el sentido tanto público como privado de la vida y de lo social” (Contreras, 1997:56).

En este sentido, la forma de vida de la organización, la manera de establecer relaciones, los valores que se defiendan en la escuela, etc., van a formar parte del aprendizaje y el proceso de socialización del alumnado. Si queremos formar personas participativas, solidarias y democráticas no se trata sólo de enseñar estos conceptos en el aula, sino de que el alumnado tenga posibilidad de experimentarlos y sentirlos en su día a día en la escuela (Dewey, 1995; Apple y Beane, 1997).

Algunas de las consideraciones hechas hasta el momento sobre la organización escolar estaban presentes en el PAT desde sus comienzos. La organización escolar fue tenida en cuenta por el programa como uno de los elementos claves para la puesta en marcha del cambio propuesto. De hecho, como objetivo general del proyecto, figura *“articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas para dar respuesta, desde enfoques más comprensivos a las necesidades educativas especiales o no de todo el alumnado”* (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:18). En este objetivo queda recogida la idea que apuntábamos al comienzo de este apartado referida al hecho de que *“los propios formatos organizativos no se construyen con independencia de los procesos didáctico-educativos, y que una y otra dimensión del proceso educativo se requieren mutuamente”* (Jares, 1995:135). La necesidad de cambios organizativos en los centros, y su relación con las otras dimensiones curriculares, es algo que está presente en

toda la trayectoria del PAT. El planteamiento inicial respecto a las nuevas estrategias organizativas quedaba recogido en la introducción al primer documento de uso interno de los centros participantes:

“Los centros que apuestan por nuevos modelos organizativos para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos, lo hacen desde un marco donde se ofertan diferentes posibilidades, de forma que se garanticen y respeten los procesos individualizados de enseñanza y aprendizaje. La organización de un centro se contempla como flexible en los agrupamientos de su alumnado y en la distribución de responsabilidades del profesorado, e interrelacionada con otros aspectos del currículum” (DOC1).

Esta primera intención fue derivando, a lo largo de la experimentación, en una concepción más amplia de la construcción organizativa y cultural de los centros:

“La cultura se construye y reconstruye continuamente mediante los esfuerzos de los individuos para descubrir, dominar y participar en la vida colectiva (...). Por tanto, aprender una cultura, vivir una cultura, cambiar una cultura, es participar en el proceso de la historia. En este proceso hay tanto posibilidades como limitaciones” (Bates, 1986; cit. en Sparkes y Bloomer, 2001:205).

Pero antes de llegar a esta comprensión de lo organizativo ¿cuáles eran los cambios que se proponían desde el programa para comenzar a funcionar?, ¿qué ideas sustentaban estas propuestas?

La filosofía que impregnaba todo el planteamiento del programa defendía la idea de que cualquier cambio que se iniciara en los centros tenía que responder a un compromiso colectivo de toda la escuela, para evitar la introducción de recursos paralelos en los centros, o de acciones puntuales y localizadas en un espacio y un tiempo concretos. Por este motivo, entre otros, se alentó a la participación en el programa a escuelas que ya tenían actividades relacionadas con las ideas defendidas por el programa; además, para adscribirse al PAT, era necesario un acuerdo de claustro que implicaba comprometerse a aceptar y apoyar, desde el Plan Educativo

del Centro el desarrollo del programa⁴. Esto ya suponía un cambio respecto a otras propuestas innovadoras realizadas desde la Administración, sin poner condiciones ni analizar necesidades de los centros para dar una respuesta global:

“Se intentaba erradicar de alguna manera (...) el paralelismo de los programas que llegan al centro. Que se viera que todo lo que llega a un centro, lo hace para resolver la problemática que cada centro tiene, y no como una manera de acogerse a distintos programas para sacar dinero de aquí y allá. (...) Los proyectos en los colegios tienen que tener esa visión integral del centro, partir del análisis de la problemática de cada centro para seleccionar qué programas son los que pueden ayudar a resolverla (...), y coordinar la respuesta educativa a nivel de centro” (ENT11).

El centro tiene que ser el motor del cambio, pero para que se pueda producir el mismo es necesario modificar algunas condiciones estructurales que impiden, o no favorecen, el desarrollo de las propuestas. Como señala Sirotnik:

“Las condiciones y circunstancias de las escuelas de hoy son el polo opuesto a un centro de cambio. La distancia entre los educadores (tanto profesores como administradores), el tratamiento de las diferentes asignaturas sin tener en cuenta los nexos entre ellas, la proporción de alumno a profesores, que es un verdadero escollo para la enseñanza, la falta de tiempo para las actividades de reflexión y la falta de remuneración de acuerdo con la naturaleza de la profesión son sólo algunas de las peores condiciones y circunstancias. (...) Para ser centros de cambio las escuelas tiene que modificarse significativamente” (1994:28).

Aunque los cambios estructurales no garantizan la consecución de cambios más profundos en la cultura de los centros, sin las pertinentes reestructuraciones,

⁴ Este compromiso, firmado por el profesorado de los centros participantes, suponía además: a) respetar la dedicación de la totalidad del horario semanal del coordinador a tareas específicas del programa; b) organizar y respetar la coordinación conjunta de dos horas semanales, como mínimo, de todo el profesorado participante; c) organizar y respetar las coordinaciones entre el coordinador y el equipo directivo o la CCP, y entre el coordinador y el profesorado implicado en horario lectivo; d) contemplar en la organización del centro el día semanal del coordinador del programa para las reuniones intercentros, y un día semanal para la formación en el centro.

como señala Sirotnik (1994), en muchos casos no sería posible iniciar modificaciones en la práctica cotidiana, por la determinación que suponen estas condiciones estructurales. Por esta razón, el PAT se planteó como primer paso a seguir, la transformación de las condiciones organizativas de la enseñanza, introduciendo nuevos criterios para la elaboración de los horarios en los centros, y proporcionando el recurso del coordinador liberado a tiempo completo para hacer viable la aplicación de esos criterios:

“Los aspectos organizativos tienen una especial relevancia en el desarrollo del Aula Taller. Si partimos de que el Aula Taller tiene que tener un espacio propio de aprendizaje y una relación de igualdad con el resto de las áreas y actividades del centro, se hace imprescindible que los horarios del ciclo o etapa se elaboren contando con el Aula Taller, ya que este recurso posibilita la flexibilización de los grupos; debiendo tenerse en cuenta los tiempos de coordinación y programación entre el profesorado de las áreas y el responsable del Aula Taller” (DOC9).

Un ejemplo del cambio de criterios para la elaboración de horarios en los centros lo observamos en la presentación que el coordinador del PAT hace de los nuevos horarios en un claustro a principios de curso en el colegio Los Castaños:

“El horario está hecho en función de las necesidades del proyecto de centro. Las prioridades que se contemplan son: garantizar el espacio de las responsabilidades en horario lectivo, garantizar las coordinaciones, por la importancia del trabajo colaborativo, y permitir tiempo para la reflexión conjunta del profesorado” (Diario de Campo. Claustro. Septiembre, 95).

Estas modificaciones visibles de la estructura horaria tienen implicaciones profundas en otras menos visibles, relacionadas con el funcionamiento del centro, los grupos de clase y la participación e implicación del profesorado en los procesos de la práctica y de la innovación. Por un lado, las modificaciones en el horario para incorporar la docencia en el taller incluían la idea de dividir el grupo de clase en dos

subgrupos, de manera que se pudiera trabajar, tanto en el aula normal como en el taller, con grupos pequeños para ir introduciendo modificaciones metodológicas. Por otra parte, contemplar en los horarios la necesaria coordinación del profesorado para llevar a la práctica esos cambios metodológicos suponía permitir un espacio compartido para el intercambio de información, la participación, el análisis y la reflexión conjunta, etc. Estas modificaciones, unidas a la presencia de la figura del coordinador ejerciendo funciones de liderazgo pedagógico, favorecieron una mayor implicación del profesorado, un mayor reparto de las responsabilidades y, por tanto, sin intención de entrar en un análisis micropolítico, un cambio en el establecimiento de los grupos dentro del centro y en las relaciones de poder. Tal y como señala un profesor del colegio Los Castaños:

“Fue como poner el primer bloque, y a partir de ahí nos dimos cuenta de que aquello permitía una organización mucho más abierta, de participación. Fue la primera piedra que empezó a poner el profesorado implicado en el programa, y nos abrió los ojos a los demás (...). Fue como abrir una ventana que nos hizo ver que las cosas se podían hacer de otra manera” (ENT9).

Junto a estos cambios, se planteaba otro objetivo en relación con la interacción del centro con el entorno. El taller se presentaba como una oportunidad para abrir el colegio y sus actividades al espacio más amplio del barrio y su red social, por medio de trabajos que llevaran a profesorado y alumnado más allá de las puertas del centro; al mismo tiempo, el taller posibilitaba la colaboración de las familias y personas de la comunidad en las actividades que se llevaban a cabo en el programa, por la experiencia y el conocimiento práctico que podían aportar sobre diferentes temas a trabajar. Esta era una forma de ir acercando los intereses de la escuela y el resto de la comunidad, y de propiciar una mayor participación de las familias, formal e informal, en los procesos educativos. Un profesor del colegio Los

Castaños nos cuenta la idea previa a la adscripción del centro al PAT respecto a los talleres:

“Cuando nos propusieron entrar a formar parte del programa me puse a pensar qué podíamos hacer en el colegio de talleres, con los pocos medios que teníamos. Se me ocurrió un taller de carpintería rústica (...) y pensé más que nada en contar con el apoyo de los padres para hacer ese taller. Después se me ocurrió el taller de senderos, por el tema de las programaciones interdisciplinarias, pensando en la riqueza de senderos que hay en el entorno. Seguro que podíamos hacer algo”
(ENT1).

Hemos descrito los primeros cambios organizativos producidos en la estructura y el funcionamiento dentro de los centros, y las repercusiones que estos cambios iban teniendo en otros aspectos menos tangibles de la organización escolar y las relaciones dentro de cada centro. Pero el valor de estos cambios hubiera tenido un contenido anecdótico si no llevaran aparejados otras transformaciones que, aunque muy conectadas con los procesos internos en cada centro, tienen que ver sobre todo con la relación del centro con otras instancias administrativas y sociales. Nos vamos a referir a continuación a dos aspectos entrelazados: la autonomía de los centros y el profesorado, y la descentralización del programa.

En las últimas reformas promulgadas desde la Administración central, la autonomía de los centros y la descentralización han sido dos de las constantes impulsoras de los cambios. Sin embargo, el sentido que estas políticas adquieren en la práctica no siempre coincide con lo expresado en las declaraciones formales. Como señala Gimeno:

“No es, precisamente, una crisis de crecimiento democrático para una mayor participación de profesores y de los ciudadanos lo que está detrás de estas políticas, sino una forma de entender la reforma de la estructura y del funcionamiento del sistema escolar sin aportar nuevos medios al mismo, haciendo que las presiones externas estimulen la reorganización interna y su acomodación a

las demandas sociales de los padres o, en el mejor de los casos, presuponiendo que la desregulación por sí misma regenera la capacidad de iniciativa del sistema. Son reformas que, amparadas en la constatación de la obviedad de que la calidad educativa depende del funcionamiento de los centros, cifran en la liberación de estos y en la concesión de autonomía la mejora de su funcionamiento y de sus resultados, a la vez que aumentan las presiones de la evaluación externa” (1994:7).

La aplicación de la reforma promulgada por la LOGSE, por ejemplo, no supuso la concesión de una autonomía real para los centros y el profesorado, sino más bien una delegación de funciones sujetas a un sistema de reglas fuertemente centralizado. Smyth advierte que *“lo que está surgiendo son planteamientos que dicen fomentar formas de desarrollo profesional entre el profesorado, pero en un contexto donde el gobierno y las direcciones políticas están siendo elaboradas de manera incuestionable desde fuera de las escuelas, incorporando al profesorado para planificar los detalles de su puesta en práctica” (1999:57).*

No vamos a entrar a analizar las políticas oficiales ni las intenciones que promueven las reformas al defender la autonomía y la descentralización; vamos a referirnos a la puesta en práctica de estos dos principios en el contexto del PAT. Uno de los escollos con los que tropieza la concesión de poder decisorio a los centros es *“el salto en el vacío de las administraciones centrales a los centros particulares (...). Esto significa la ausencia de estructuras sociales intermedias con capacidad de creación y actuación política y no sólo de ejecución administrativa” (Contreras, 1997:201).* Desde el programa se entendía que, si bien los centros tenían que ser los protagonistas del cambio pretendido, y que esto no era posible sin la participación real del profesorado en la toma de decisiones, era necesario establecer una red de apoyo que mediara entre la Administración central y cada colegio adscrito al programa. No se trataba, por tanto, de lanzar la propuesta y que ésta tuviera un aterrizaje forzoso en los centros, sino que los miembros del Equipo Técnico Asesor de la Consejería, junto al equipo de Formación, Asesoramiento y Evaluación de la Universidad actuaran de

intermediarios y, sobre todo, como apoyo continuado a la experiencia, dinamizando y facilitando el proceso innovador:

“La coordinación desde la Dirección General de Promoción Educativa, a través de su Equipo Técnico Asesor, con el asesoramiento intraprovincial y el asesoramiento puntual a los centros, está considerado como un cauce para la comunicación y la información entre el profesorado y la Administración. Ahora bien, hemos constatado que la Administración debe estar atenta a los procesos de experimentación que propicia, debiendo encontrar el equilibrio necesario entre las demandas de la práctica (apoyo, asimilación, resistencia, consolidación...) y los recursos que en cada momento se requieren. Sólo del contraste crítico de estos factores es posible tomar decisiones relacionadas con la expansión o generalización de la experiencia” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:20).

El papel intermedio de estas instancias es fundamental para entender la descentralización que se produjo al inicio y durante el desarrollo del programa. Esta descentralización, por un lado, suponía que la toma de decisiones sobre las ideas y las prácticas que se iban a llevar a cabo en los centros eran tomadas en reuniones de coordinación, donde estaban representados todos los centros por sus coordinadores, de manera que se llegaba al consenso respecto a unas líneas básicas comunes a trabajar en cada contexto; esto garantizaba que las decisiones que guiaban el programa no fueran tomadas desde una instancia externa. Pero, además, el hecho de que se llegara a acuerdos con la participación de todos los centros, posibilitaba un mínimo control colectivo del desarrollo del programa que aseguraba el respeto a los ideales defendidos desde el PAT. Por otro lado, esta descentralización también significaba la puesta en práctica de esos acuerdos de manera contextualizada en cada centro, adquiriendo formatos diversos y presentando características diferenciales en cada colegio, en función de sus posibilidades y de sus necesidades. Esta diversidad era valorada desde el programa como un enriquecimiento, ya que se consideraba que se estaban generando

experiencias diferentes que podían significar caminos o recorridos alternativos para lograr las metas y los objetivos acordados.

Este último significado de la descentralización es el que enlaza directamente con la autonomía de los centros y del profesorado, ya que permite un margen amplio de libertad y movimiento para vivir la experiencia en estrecho contacto con la práctica cotidiana, atendiendo a las situaciones que ésta va presentando, y generando nuevas ideas a partir del diálogo continuo entre los participantes, y entre la teoría y la acción. Como señala uno de los coordinadores provinciales del PAT: *“hay que llegar a ese nivel de autonomía en los centros para analizar y plantear cuáles son los problemas que se tienen, y poner los medios para resolverlos”* (ENT11).

Al hablar de autonomía estamos pensando no tanto en una forma de autoadministración como en un modo de autogestión política, que posibilite en los centros sistemas de gestión democráticos que constituyan tanto alternativas de organización como experiencias en sí mismas educativas (Contreras, 1997). Esto implica autonomía profesional del profesorado entendida como:

“Un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por los valores de la igualdad, la justicia y la democracia. Pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también la de nuestra propia conciencia” (Contreras, 1997:139).

La cuestión de la autonomía de los centros y la descentralización de la experiencia fue una de las preocupaciones constantes del programa. En el informe de evaluación del PAT al finalizar el curso 91-92 se presentaba el dilema siguiente para la continuidad del programa: ¿influencia centralizada o dispersa? Al respecto, el equipo evaluador señalaba:

“¿Debería la Administración ejercer influencia directa y presionar o bien confiar en el conocimiento y experiencia del profesorado que lo pone en marcha? La Administración debe ofertar recursos, pero los centros y el profesorado han de ser autónomos en su adaptación y puesta en práctica. Se trata de un compromiso mutuo, pues el uno sin el otro está condenado al fracaso” (DOC3).

Para entender el equilibrio que el programa pretendía establecer entre la autonomía y la descentralización podemos utilizar la descripción que Berg (1983; 1984) hace de los límites internos y externos de los centros, conceptos clave para producir cambios significativos en las escuelas. Para este autor, el límite externo está determinado por las actividades socialmente aprobadas como propias de la escuela, refiriéndose tanto a la normativa legal explícita como a las normas culturales implícitas. Este límite externo no es fijo e inmutable, sino flexible e interpretable. Por otra parte, el límite interno corresponde al tipo de actividades que la escuela lleva habitualmente a cabo. Entre uno y otro límite existe un espacio intermedio que puede ser conquistado por la autonomía colectiva del profesorado mediante una práctica reflexiva, coherente y coordinada en los ámbitos del desarrollo curricular y de la reconstrucción de la escuela como organización. El planteamiento del programa consistía en definir un amplio margen para el límite externo, al tiempo que posibilitaba con recursos la conquista por parte del profesorado de ese espacio intermedio de autonomía para el desarrollo del cambio en cada contexto; dicho en otras palabras, descentralizar la experiencia aportando recursos y apoyos que permitieran el desarrollo autónomo de los centros. Según Gimeno, normalmente la desregulación se lleva a cabo *“sin tomar medidas activas de preparación del profesorado, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios para instaurar esa nueva cultura organizativa”* (1994:7). Sin embargo, el PAT expresaba claramente cuáles eran los recursos básicos para la continuidad del programa en los centros: *“la formación; la evaluación, apoyo y asesoramiento externo; y el coordinador del proyecto en cada centro”* (DOC17). La consideración de estos recursos como herramientas fundamentales

para llevar a cabo el programa están en relación con la necesidad de propiciar el desarrollo interno de los centros, porque como señala Gimeno:

“La desregulación por sí misma no es una solución ni una democratización automática de las comunidades educativas; es sólo una oportunidad, y todo depende de los valores que con ella puedan desarrollarse en unas determinadas circunstancias, del protagonismo que aporten las partes en las deliberaciones, de lo preparadas que estén para realizarla de forma comprometida. Participación sí, pero ¿de quién?, ¿sobre quiénes y para qué? Este es el problema. Cuando el proceso de desregulación que implica la descentralización no camina a la par que el progreso en la organización de las comunidades para hacerse cargo de ese poder, ni de la progresiva vertebración de la profesión docente, la desregulación puede desembocar, no en una mayor autonomía ni participación, sino simplemente en más anomia ante la decisión” (1995:31).

Para caminar en este sentido, el Gabinete Técnico se comprometió a desempeñar un liderazgo en los terrenos descritos por Johnson (1996; *cit.* en Fullan, 2002b) para el trabajo de los administradores: liderazgo educativo, que pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje; liderazgo político, que asegura los recursos y el consenso y, por último, liderazgo directivo que genera estructuras de participación, apoyo, supervisión y planificación. Para este autor, los administradores deben combinar estos tres tipos de liderazgo para favorecer el desarrollo de las instituciones educativas. En palabras de Fullan, *“el cambio profundo hay que cultivarlo construyendo relaciones a la vez que se impulsa el proceso”* (2002b:193). El Gabinete Técnico centraba el programa en la experimentación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y en formas alternativas de organización curricular, cultivando el liderazgo educativo; por medio de la coordinación, la formación, el asesoramiento y la evaluación se desplegaba el liderazgo directivo y, por último, se ejercía el liderazgo político propiciando la coordinación que hacía posible el consenso entre los participantes, y aportando recursos humanos y materiales para desarrollar el PAT. En un informe del programa solicitado por el Director General

de Promoción Educativa se planteaba la siguiente pregunta: ¿Para qué se necesita el apoyo externo? Y a continuación se proporcionaba la respuesta:

“Para informar y ayudar a un mayor conocimiento y profundización paulatina del modelo de innovación del programa; para dotar a los centros del conocimiento de estrategias tanto organizativas como metodológicas; para la negociación democrática de procesos, planes de acción, formación y evaluación participativa de todos los agentes implicados en el programa; para complementar la figura del coordinador del PAT en el centro” (DOC17).

Al mismo tiempo que se pretendía impulsar el programa desde la Administración desempeñando el liderazgo descrito, el PAT consideraba necesario que el desarrollo de la autonomía de los centros no implicara la desconexión entre los colegios participantes, produciendo el retraimiento de cada escuela individual a sus circunstancias y posibilidades. Contreras advierte este peligro al señalar que:

“La autonomía escolar se plantea sobre la base del aislamiento de los centros (...). No consiste por tanto, en sistemas de acción social organizada para articular lo escolar de una forma más amplia de lo que es posible desde las escuelas individuales. De otra parte, el aislamiento de los centros abona la posibilidad de que el desarrollo curricular y educativo en general que se espera de ellos quede reducido a lo que se pueda generar desde los recursos aislados de cada escuela” (1997:201).

Para el programa, uno de los recursos más fructíferos para el desarrollo de la experiencia consistía en posibilitar la comunicación entre todos los participantes, por lo que consideraba necesario *“ofertar espacios de intercambio, reflexión y elaboración entre centros para romper el celularismo y fragmentación que seguimos viviendo entre los centros de la escuela pública” (DOC17)*. Las reuniones quincenales de coordinación provincial, y las Jornadas Regionales que se realizaban al finalizar cada curso escolar, tenían la finalidad de combinar la autonomía de cada centro con el trabajo conjunto y coordinado de todos los implicados:

“El PAT requiere una coordinación de centros e intercentros. Esto implica contemplar y respetar procesos flexibles, abiertos y dinámicos en cada centro, y la necesidad de trabajar en el ámbito de redes de centros en la dirección de una concepción crítica de la escolarización, del conocimiento y de la práctica educativa” (DOC17).

Al combinar la autonomía con la coordinación y el apoyo externo se logra mantener la visión de conjunto, articular los intereses comunes, y la capacidad de reacción y de propuestas para mejorar la realidad (Gimeno, 1995). Como señala Beltrán:

“El actual desafío para las organizaciones escolares consiste en mantener ciertas regulaciones que permitan el ejercicio de una amplia capacidad de discrecionalidad y juicio, a la vez que garantizan el cumplimiento de las metas de la organización. (...) Se trata, en definitiva, de reforzar la democracia interna de los centros, no de librarlos a la continua lucha por la supervivencia o por la supremacía del más poderoso” (1995:168).

Es decir, la Administración no puede desentenderse de la función social de la escuela y de las metas que persigue como institución, sino que debe cambiar su papel a la hora de ejercer el control de las organizaciones educativas, permitiendo y posibilitando que éstas se desarrollen internamente. Como señalaba uno de los miembros del Gabinete Técnico, *“hay que hacer una redefinición de lo que es la política de control educativo; la Administración tiene que controlar, pero no en el sentido más policial de vigilancia, sino de ayudar a resolver para poder reestructurar las cosas” (ENT11).*

Uno de los aspectos positivos de la concesión de autonomía a los centros consiste en reconocer a las instituciones escolares *“el derecho y la obligación de pensar en sí mismas en conjunto, tratando de determinar cuáles son sus propósitos educativos y cómo piensan desarrollarlos” (Contreras, 1997:206).* Esto supone una modificación del concepto de profesionalidad docente, que requiere del profesorado tiempos y energías

adicionales para llevar a cabo las nuevas tareas. Si estas tareas no son insertadas en la estructura del puesto de trabajo del profesorado, producirán inevitablemente una intensificación de su trabajo y la hiperresponsabilización (Elliott, 1990; Stenhouse, 1991; Gimeno, 1995). El PAT, consciente de la carga adicional que implicaba la innovación puesta en marcha y el trabajo colectivo del profesorado, proporcionó a los centros no sólo apoyo externo y recursos materiales, sino algo menos habitual, pero clave para favorecer el cambio pretendido: recursos humanos (especialmente, el ya mencionado coordinador liberado a tiempo completo para impulsar el programa en cada centro). Esto permitía no abandonar el programa al voluntarismo del profesorado, sino dotarlo de recursos que facilitaran el compromiso de los implicados: *“Nosotros, como profesionales, no podemos seguir estando supeditados al querer o no querer. Si somos profesionales, y hay unos roles que se consideran que son más adecuados, no se trata de imponer, pero sí de asumir cambios en nuestra profesionalidad”* (ENT11). El hecho de defender la autonomía sin que ésta suponga un exceso de responsabilidad para el profesorado, no significa independencia absoluta e inhibición de la responsabilidad profesional:

“La responsabilidad ante quienes tengan intereses legítimos en torno a la educación constituye la auténtica piedra angular de la autonomía y la categoría profesionales reales. Nos referimos aquí a la responsabilidad, abierta y pública, cuyos criterios se validan constantemente en relación con las metas educativas” (Sparkes y Bloomer, 2001:216).

Hemos descrito hasta aquí la perspectiva inicial que sustentaba el PAT sobre la organización educativa, en lo referente tanto a las relaciones internas de los centros como a las externas. Al relatar la complejidad organizativa del programa en sus inicios, han ido apareciendo detalles referidos a cómo se fue desarrollando y cómo fue evolucionando su puesta en práctica. Resumiendo las principales ideas presentadas, podemos subrayar que el programa debía insertarse en los centros, y

para esto, cada escuela debía reestructurar su organización, lo que significaba reorganizar y flexibilizar el tiempo escolar, contemplando la programación del taller y la coordinación entre el profesorado; por otra parte, para desarrollar el programa era necesario, por un lado, la descentralización de la experiencia, contando con apoyos (recursos materiales y humanos, asesoramiento, formación, coordinación y evaluación) y, por otro, el ejercicio de una autonomía responsable por parte de los centros. Este entramado inicial fue construyendo un camino que derivó en dos puntos convergentes: la fusión entre el PAT y los proyectos educativos de cada centro, y el desarrollo de una cultura organizativa caracterizada por la colaboración, extendiendo ésta a las relaciones del centro con la Administración y la Universidad. Como señalaba el Dr. Marrero en las Jornadas Regionales del programa en 1995:

“Junto con las preocupaciones metodológicas han sido los aspectos organizativos los que han concentrado un mayor esfuerzo por parte de coordinadores y de profesorado, para encontrar una respuesta idónea a la articulación de las experiencias (...). El desafío de las organizaciones está en su capacidad para hacer frente a las condiciones de reproducción demandadas, ofertando modelos alternativos basados en la colegialidad, la autonomía responsable, el apoyo externo y articulando las experiencias pedagógicas en torno a un proyecto de centro que sirve de marco articulador” (DOC31).

Respecto al desarrollo de estructuras colegiadas, en las que desaparecen los cargos unipersonales y se establece un reparto de las responsabilidades organizativas y pedagógicas entre todos los miembros del equipo docente, el PAT, al favorecer el trabajo colaborativo en los centros, facilitó la participación e implicación de todo el profesorado en la toma de decisiones, no sólo pedagógicas sino también organizativas, además de dar la posibilidad al profesorado de vivir la experiencia compartida. Como señalaba una profesora del colegio Los Castaños:

“Al estar trabajando con el PAT a nivel cooperativo, nos sentíamos más como un conjunto que como personas individuales, y creo que eso también ha influido. Porque si hubiésemos seguido cada uno en su clase, no se hubiera hecho igual. El trabajo de reunirte, la cooperación que lleva el programa ha ayudado a la organización que tenemos en el colegio. Hay una participación de todos, la gente ha entendido que hay que compartir el trabajo” (ENT8).

La articulación de los elementos del programa descritos hasta ahora propició, en algunos casos, la creación de estructuras colegiadas impulsadas por la mayoría del profesorado, y sentidas como una necesidad o un desarrollo natural de la vida organizativa de los centros. Hemos realizado un análisis detallado de cómo se produjo esta evolución en el colegio Los Castaños, al relatar en el capítulo III de este trabajo la historia de este centro adscrito al programa.

En relación a la fusión del PAT y el PEC, al inicio de la experiencia se entendía que el recurso de Aulas Taller era válido para potenciar la integración del alumnado en la Segunda Etapa, y que esta integración requería del compromiso del centro y el claustro de profesorado para su desarrollo, porque no podía llevarse a cabo en los márgenes de los centros, o de forma aislada en espacios y tiempos dispuestos para ella:

“¿Qué condiciones se deben tener en cuenta para llevar a la práctica el proyecto de Aulas Taller? Que el Aula Taller esté plenamente integrada en el Proyecto Educativo y Curricular de centro, lo cual supone no sólo que esté asumido por el claustro, sino especialmente asumida y entendida su filosofía por el profesorado de la Segunda Etapa” (DOC9).

La puesta en práctica de los talleres y los proyectos, junto a la necesaria comunicación y coordinación entre el profesorado, fue poniendo en evidencia que las líneas pedagógicas del programa eran una nueva manera de reorganizar el currículum escolar que proporcionaba respuestas válidas a las necesidades de todo el alumnado. Y esto, en un momento en que los centros estaban enfrentándose a la

tarea de elaborar el PEC y el PCC, de acuerdo con la reforma de la LOGSE. La consecuencia lógica de la experimentación en muchos de los centros participantes y, por supuesto, en la visión de la Coordinación Regional del programa, fue considerar que éste debía fundirse con los proyectos educativos y curriculares de los centros:

“Desde el método de Proyectos se opta por una alternativa global de organización de la tarea educativa en el centro. Desde este presupuesto, el programa de Aulas Taller cede su propia entidad como programa y se funde con la estructura configurada y por diseñar del centro, asumiendo simultáneamente el papel de dinamizador y actor en el diseño y desarrollo del Proyecto de Centro. El Proyecto de Centro (Proyecto Curricular Integrado) unifica, por coherencia y en defensa de la autonomía de centros, la terminología oficial del PEC y el PCC y, en su elaboración se integrarán consecuentemente: las intenciones educativas generales, los objetivos socioeducativos, el diseño curricular, las reflexiones y prácticas emanadas del Programa de Aulas Taller con el desarrollo de los Proyectos de Trabajo” (DOC4).

La fusión entre el proyecto de centro y el programa como evolución lógica de la experimentación era posible, y a su vez, alimentaba el compromiso del profesorado con la innovación. El énfasis puesto en la implicación del profesorado y el desarrollo de las coordinaciones fue generando una cultura de participación como forma de avanzar, puesto que las aportaciones que cada persona y cada colectivo hacían al programa no caían en el vacío. En definitiva, se fue generando una conciencia de la necesidad, la importancia, y el valor de la colaboración.

IV.3. Y... ¿TODO ESTO PARA QUÉ?

Al hablar de los diferentes propósitos de los procesos de cambio (capítulo I), explicamos la finalidad que perseguía el PAT como innovación, descrita explícitamente como la necesidad de *“articular nuevas estrategias organizativas y metodológicas para dar respuesta desde enfoques más comprensivos a las necesidades educativas*

especiales o no de todo el alumnado” (Andrés, Lorenzo y Marrero, 1996:18). A lo largo de las páginas precedentes hemos ido relatando cómo se desarrolló en la práctica el programa, y cómo esta finalidad inicial se fue expandiendo en múltiples direcciones, al profundizar en cada uno de los elementos curriculares a partir del conocimiento aportado por la reflexión desde la práctica cotidiana.

Sin embargo, al repasar el transcurso de la experimentación, ha aparecido una constante que ha sido la guía del proceso de cambio, y que ha dotado de sentido las decisiones y los pasos que se iban dando colectivamente en el programa. Nos referimos a la idea de generar un proceso de cambio sostenible.

La idea de sostenibilidad educativa es definida por Fullan como *“la capacidad de un sistema de implicarse en las complejidades de una mejora continua coherente con los profundos valores del fin de la persona”* (2005; cit. en Hargreaves y Fink, 2008:28).

Actualmente, la sostenibilidad es considerada en los estudios sobre el cambio educativo como un nuevo paradigma⁵:

“Si la irrupción del paradigma de la implementación supuso el desplazamiento de los procesos de planificación a los de puesta en práctica, la del paradigma de la sostenibilidad, dando un giro de tuerca más intenso (...), lo quiere desplazar hacia la práctica, al día a día de la educación, para resituar así el papel de las reformas y comprender mejor cómo conseguir que el cambio perdure en el tiempo para que pueda calar en la gramática de los centros, en la estructura profunda de la enseñanza, sin arrasar con lo ya existente, sino reconstruirlo progresivamente” (Guarro, 2005:223).

Esta nueva visión del cambio es la que vemos expresada en la reflexión que hacía, durante la entrevista, el director del colegio Los Castaños al recordar la experiencia en el PAT:

⁵ Utilizamos aquí la expresión paradigma en el sentido al que alude Guarro, *“para transmitir la idea de totalidad, de concepción omnicomprendensiva del fenómeno del cambio”* (2005:222).

“Ha sido un programa que le ha dado cuerpo a un proyecto de centro, aunque esté sólo el esqueleto, más implícito que escrito. Porque, a lo mejor, el tiempo que se ha dedicado a coordinaciones en torno al programa, invirtiéndolo en otro proyecto de innovación concreto, más limitado a un área o a un eje transversal, hubiera dado resultados mucho más espectaculares en un aspecto. Pero nosotros tenemos un marco global creado que favorece que eso ahora se pueda ir dando de forma general. Y eso lo ha posibilitado el programa. Sin el programa, sería difícil haber embarcado a gente que inicialmente no tenía ninguna intención de cambio en su actividad profesional o en su actitud personal frente al trabajo; implicarla en una dinámica general de centro y con un planteamiento que abarca desde la planificación de la actividad hasta la evaluación, sería impensable si no hubiera un planteamiento global, respaldado institucionalmente desde la Consejería, y asesorado por la Universidad” (ENT1).

La idea de sostenibilidad pretende, además, superar una cierta paradoja inherente a los procesos de institucionalización o continuación del cambio (una de las metas perseguidas durante muchos años por los proyectos innovadores): el cambio institucionalizado se convierte en la nueva gramática de la escuela que, a su vez, *“ejerce un fuerte impedimento para que la escuela siga en su proceso de cambio y mejora”* (Guarro, 2005:223). Se trata, por tanto, de establecer las condiciones para que la comunidad educativa, los centros y el profesorado se transformen en comunidades duraderas de aprendizaje continuo. Este es el principal significado que recogen Hargreaves y Fink en su definición:

“El núcleo de la educación sostenible está definido por el apoyo y el mantenimiento de esos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que son profundos y duraderos, que fomentan la comprensión sofisticada y el aprendizaje de por vida para todos. Esto no sólo abarca saber qué, sino sabe por qué, comprensión profunda; saber cómo, aplicación y saber quién, construir redes sociales y capital social” (2002:18).

Estos autores, además, retoman las lecciones ofrecidas por los movimientos ecologistas y su compromiso con el desarrollo sostenible para aportar nuevas ideas que contribuyan al logro de la sostenibilidad en la educación:

“El valor de la rica diversidad frente a la estandarización fría e impersonal, la necesidad de ver las cosas a largo plazo, el sentido común de ser sensatos en la conservación y la renovación de los recursos humanos y económicos, la obligación moral de considerar los efectos que nuestros esfuerzos por mejorar producen en las demás personas de nuestro entorno, la importancia de actuar de forma urgente a favor del cambio al tiempo que esperamos con paciencia los resultados, y la prueba de que cada uno de nosotros puede ser un activista y que todos podemos marcar una diferencia” (Hargreaves y Fink, 2008:18).

Para estos autores, la sostenibilidad del cambio educativo se puede resumir en cinco características clave (Hargreaves y Fink, 2002): una mejora que sostenga el aprendizaje, que sea perdurable, que cuente con recursos disponibles o alcanzables, que no influya negativamente en otras escuelas y sistemas, y que promueva la diversidad y la capacidad ecológicas en todo el medio educativo y comunitario. En opinión de Guarro (2005), estas cinco características encierran tres *ideas-fuerza* sobre el cambio educativo: la primera tiene que ver con una cuestión de equidad, es decir, el cambio sostenible implica una política de cambio que promueva la mejora y el sostenimiento del aprendizaje de todos y todas; por tanto, los cambios deben concebirse desde el principio para que sean perdurables, lo que implica que las inversiones se gradúen a lo largo del proceso. La segunda *idea-fuerza* que destaca este autor es la que se refiere a la optimización de los recursos disponibles; esto supone favorecer e invertir, principalmente, en la construcción de una capacidad de mejora a largo plazo, lo que implica *“concebir el cambio básicamente como el crecimiento del profesorado y los centros, lo que permitirá poner en práctica cualquier proyecto de cambio”* (Guarro, 2005:227). La última idea-fuerza tiene que ver con el respeto a los

ambientes construidos en cada centro y a la diversidad de ambientes, echando por tierra el énfasis en la estandarización y la homogeneización del sistema, contrarias a la equidad antes mencionada.

No es nuestra intención hacer en este apartado un recorrido exhaustivo por el desarrollo del PAT a lo largo de su existencia. Esta es una tarea que ya se ha abordado en los capítulos precedentes; pero, si recordamos las principales decisiones que han configurado el programa, y la forma en la que se han llevado a cabo, podemos constatar la presencia de las ideas sobre la sostenibilidad del cambio que hemos ido exponiendo. Desde su objetivo inicial, de atender a la diversidad de todo el alumnado, hasta sus planteamientos para desarrollar este objetivo, procurando apoyo sostenido desde la Administración a los centros, aportando recursos humanos y materiales prolongados en el tiempo, creando redes de centros coordinados, respetando la diversificación en la puesta en práctica, proporcionando formación continua a los coordinadores y el profesorado, fomentando la cultura de la colaboración y el liderazgo compartido, cuestionando las estructuras organizativas rígidas y apoyando la reestructuración de los centros, optimizando los recursos y adaptándolos a las necesidades de cada caso, estableciendo tiempos para la necesaria reflexión sobre la práctica, apostando por nuevas estrategias metodológicas y favoreciendo su experimentación y, en definitiva, ocupándose de reconstruir, junto con el profesorado, la cultura escolar y avanzar en la mejora continua de la escuela. Muchos de estos planteamientos coinciden con lo que Hargreaves *et al.* (2001) señalan como cuestiones importantes para apoyar y sostener los cambios en educación: la organización escolar, el desarrollo de una cultura docente colaborativa, la formación permanente del profesorado desde la práctica, la autonomía profesional para flexibilizar el currículo y el liderazgo escolar amplio.

“Si el primer reto del cambio es asegurar que sea deseable, y el segundo, hacerlo factible, entonces el mayor de los desafíos es hacerlo duradero y sostenible” (Hargreaves y Fink, 2008:16). Como muestra de que éste fue uno de los desafíos planteados por el

programa, y asumido por algunos de los centros participantes, queremos transcribir aquí un fragmento de la introducción al PEC del colegio Los Castaños, fechado en el año 2005:

“Pasará el tiempo y cambiarán (como de hecho ha venido sucediendo desde su creación) las infraestructuras, el alumnado, el profesorado, el personal no docente, los servicios de apoyo externo, las familias... ¿Qué puede definir, por lo tanto, a su Proyecto Educativo? ¿Tiene identidad propia? ¿Hay un Proyecto que trasciende al inevitable cambio de personas que puedan llevarlo a cabo? Posiblemente la respuesta se encuentre en el propio hecho de no haber contado todavía con un Proyecto Educativo de Centro (PEC) totalmente elaborado y cerrado, de haber optado por una progresiva acumulación de experiencias a compartir desde la disposición al cambio organizativo y metodológico. (...) Este primer documento unificado del PEC de Los Castaños es por su propia naturaleza un material de trabajo que debe revisarse de forma autocrítica, completarse y dotarse de una mayor coherencia tras su debate en el seno de la Comunidad Educativa” (DOC32).

Capítulo V. RECAPITULACIÓN. ENTRE LA CERTEZA Y LA UTOPIA

“Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”

Eduardo Galeano

Cuando comenzó el PAT, la experimentación prevista para dos años tenía como finalidad averiguar si el programa se podía considerar una alternativa a la integración en Secundaria o si era conveniente considerarla como un recurso más del centro, sin una incidencia específica en la integración. El proceso de experimentación, que se prolongó unos cuantos años más de lo previsto, supuso el desarrollo de una trayectoria que desconocían las personas que iniciaron el camino, porque como señala Fullan, *“la visión surge de la acción, no la precede”* (2002a:42).

Lo cierto es que, el PAT, durante su recorrido, no se convirtió en una alternativa a la integración en Secundaria, aunque como recurso pedagógico también tuviera repercusión en una mejora de la atención a la diversidad. La puesta en

marcha del programa supuso la necesaria transformación de muchos elementos interrelacionados del currículo que dejaron relegada a un segundo plano la prioridad de partida, con el convencimiento de que los procesos de cambio iniciados permitirían afrontar con mejores herramientas la atención a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Esta es la primera idea que queremos resaltar del PAT como innovación: la de que el proceso de cambio tenía que ser global. Como señalaba el coordinador regional del programa durante una entrevista, lo que la integración cuestionaba, en definitiva, era el modelo de escuela; si se quería lograr esa integración, no se podían introducir cambios puntuales o parciales en el sistema educativo, sino que era necesario replantearse, de manera conjunta, la transformación de la organización, el desarrollo del profesorado y el desarrollo curricular.

Partiendo de esta perspectiva, el programa se planteó la necesidad de llevar a cabo cambios organizativos, pero más allá del desarrollo de las modificaciones estructurales, se fue considerando la necesidad de cambiar la cultura organizativa de la escuela. Así, en los centros, se pasó a cuestionar desde la configuración del aula y los grupos de alumnado, hasta las relaciones de la escuela con el entorno, con otros centros y con la propia Administración. Lo que resultaba fundamental en este cuestionamiento era el significado que se otorgaba a las propuestas de cambio, justificadas por el sentido que conferían al proceso, de forma que emergían como una necesidad para el desarrollo curricular y la innovación.

La formación del profesorado se presentaba desde el principio del programa, junto con el desarrollo organizativo, como un requisito indispensable para poder llevar a cabo el proceso de cambio. La primera característica que podríamos destacar del PAT en cuanto a la forma de concebir esta formación es la que se refiere a su conexión con la práctica, de tal modo que incluso el asesoramiento que se pidió al equipo de la Universidad tenía como finalidad dar sustento teórico a esta práctica, y no buscar alternativas sustitutivas. La reflexión a partir del desarrollo práctico de la

innovación y el intercambio continuo de experiencias, en una amplia diversidad de formatos (reuniones de coordinación, días de reflexión en los centros, seminarios de formación con expertos, visitas a centros para ver *in situ* la puesta en práctica de proyectos, jornadas regionales, etc.), se convirtieron en seña de identidad del programa, permitiendo vivenciar la cultura de la colaboración. El liderazgo compartido, pieza clave de este proceso de aprendizaje del profesorado, ayudaba a vincular en los centros el desarrollo organizativo y el de los docentes. La firme creencia en la necesidad de construir un conocimiento profesional propio a partir de la reflexión individual y colectiva para poder llevar a cabo el proceso de cambio en la escuela, y los medios orquestados para su desarrollo, convirtieron la formación y el desarrollo del profesorado en uno de los mayores logros del programa.

El desarrollo curricular fue concebido en torno a dos ejes fundamentales: la combinación del aprendizaje manual e intelectual, recuperando en la escuela la idea de aprender haciendo, y la búsqueda de un aprendizaje globalizado, planteado siempre desde la necesidad de romper la estructura disciplinar y la parcelación del conocimiento en asignaturas. Junto a estas propuestas destacaban el aprendizaje cooperativo del alumnado en pequeños grupos heterogéneos, el acercamiento de la escuela a los intereses del alumnado, y su participación activa en todo el proceso de aprendizaje. La puesta en marcha de diversas alternativas metodológicas para llevar a la práctica las ideas aquí expresadas, valorando su adecuación a los objetivos perseguidos y profundizando en diferentes aspectos de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las experiencias supuso una constante en el día a día del PAT. Los Proyectos de Trabajo se erigieron como un baluarte para la experimentación didáctica.

La multidimensionalidad del proceso de cambio descrito, conjugando el desarrollo organizativo, profesional y curricular, tenía como finalidad inmediata la de propiciar las condiciones para el desarrollo de un aprendizaje significativo y relevante en el alumnado, mediante su participación activa en la reconstrucción del

conocimiento. Incorporar la manipulación como forma de acceder al conocimiento, acercar los contenidos a los intereses y las experiencias del propio alumnado, y presentar los contenidos atendiendo a la percepción global de la realidad y no a la rígida estructura disciplinar, propició que el alumnado se responsabilizara y tomara conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Con lo expresado hasta aquí damos paso a una segunda idea que refleja la evolución del programa: podemos considerar el PAT un ejemplo de cómo un recurso didáctico puede llegar a convertirse en una pedagogía liberadora. No queremos referirnos a una pedagogía de la liberación en sentido estricto, que conlleva una política activa contra la opresión (aunque muchas de las personas implicadas en el programa mantuvieran un compromiso político y social con la educación), sino más bien al hecho de que la puesta en práctica del PAT supuso en la mayoría de los centros el cuestionamiento del *status quo* y la búsqueda personal y colectiva de alternativas. El programa permitió liberar al profesorado y los centros del aislamiento de las aulas, de la dependencia de los estándares y de los libros de texto, de las rutinas institucionales, cuestionándose su modelo educativo y de escuela, y ofreciendo además la posibilidad de construir día a día un modelo diferente, perdiendo el miedo a la experimentación y asumiendo riesgos que antes no se hubiera sentido capaz de afrontar. En relación al alumnado, el acercamiento a sus intereses, la ruptura del modelo tradicional de *enseñanza bancaria*, su participación en el proceso y la toma de conciencia de su aprendizaje, también supusieron una liberación respecto a la enseñanza rígida y predeterminada, en la que se encontraba en franca desventaja.

Una tercera idea que queremos destacar del programa es su carácter deliberativo. Cuando hablamos de las propuestas del PAT o de las posibilidades que permitió desarrollar en los centros, no nos estamos refiriendo a un proyecto acabado y expuesto a los centros para su realización, sino a una construcción abierta y deliberativa entre todos los participantes. Desde los comienzos de la

experimentación se procuraron los medios para llevar a cabo un cambio colegiado, en el que la toma de decisiones fuera un proceso compartido por todas las personas implicadas en su desarrollo, de forma que de manera progresiva se fuera generando un ideario colectivo, y una práctica acorde con este ideario. Por tanto, una de las características singulares del PAT fue la bidireccionalidad del proceso innovador, el diálogo permanente entre lo que se hacía en la práctica y las directrices que emanaban de la coordinación general del programa, revisando conjuntamente las ideas y experiencias que se llevaban a cabo, y produciendo una continua adaptación mutua entre ambas.

La búsqueda de un proceso de cambio sostenible es otra de las ideas que queremos subrayar del PAT, que se manifestaba en la vertebración de las múltiples dimensiones implicadas en su desarrollo y en la forma de poner en funcionamiento la innovación y procurar su continuidad, de tal manera que la identidad del programa acabó fusionándose, en muchos casos, con los proyectos educativos de los colegios, e integrándose en su práctica cotidiana. No obstante, esta fusión no significaba la institucionalización de un proyecto inamovible, sino el compromiso personal y colectivo con la mejora y la experimentación continua.

Por último, queremos destacar la idea del programa como *utopía activa* (Villoro, 1997; *cit.* en Gimeno, 1999), en el sentido de que posibilitó la construcción de un proyecto educativo que permitía trascender la distancia entre lo real y lo ideal. No podemos afirmar que los logros del PAT que hemos ido describiendo a lo largo de este trabajo se cubrieran por igual en todos los centros, ni que la experimentación alcanzara en todos los colegios un desarrollo óptimo, pero tenemos la certeza de que el programa hizo realidad la construcción permanente de un horizonte hacia el que caminar desde diferentes recorridos, respetando la heterogeneidad y la parsimonia del progreso. Dos cosas resultan fundamentales en este proceso, y no por obvias, suficientemente atendidas en las intenciones de cambio: por un lado la necesidad de apoyo sostenido desde la Administración, que debe aportar formación y recursos,

especialmente humanos; por otro, el imprescindible deseo y compromiso personal con el cambio, que se puede fomentar e intensificar por medio del liderazgo y la colaboración. El PAT contó con lo primero durante todo su recorrido; allí donde la implicación personal y colectiva no fructificó o se debilitó, el avance de la experiencia fue menor.

¿Cuáles fueron las expectativas no cumplidas durante el desarrollo del PAT?

En primer lugar, la participación de las familias en la vida de los centros y su implicación en el programa. Si bien este objetivo se contempló desde el principio del proyecto, considerando la necesidad de participación de toda la comunidad educativa y la importancia que ésta tenía en el acercamiento de la enseñanza al entorno del alumnado, los esfuerzos por atender las prioridades internas del desarrollo del programa en los centros, y el siempre difícil encuentro entre la familia y la escuela hicieron que este objetivo se quedara más en una declaración de intenciones que en una apuesta decidida por dinamizar la participación de padres y madres en los centros. Los acercamientos quedaron reducidos a iniciativas puntuales o aisladas, y a la información periódica que el colegio proporcionaba a las familias sobre el desarrollo del programa. Este hecho quedó siempre patente en las evaluaciones que anualmente se realizaban sobre el progreso del PAT.

En segundo lugar, el desarrollo de la integración en la Segunda Etapa, como ya hemos adelantado al inicio de este capítulo, tampoco fue uno de los éxitos cosechados por el programa. Es indudable que la atención a la diversidad se vio muy beneficiada con el desarrollo de la experimentación, y que la actitud del profesorado hacia este tema cambió sensiblemente al encontrar herramientas y estrategias alternativas con las que hacer frente a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Pero la apuesta por una integración plena de este alumnado en las actividades cotidianas del aula quedó relegada a un segundo plano ante el proceso innovador que quería atender a la diversidad de todo el alumnado.

En tercer lugar, vamos a referirnos a la ruptura del marco disciplinar. La propuesta inicial de relacionar los contenidos de las áreas con el aprendizaje que se realizaba en los talleres fue evolucionando hacia una mayor interdisciplinariedad; la aplicación de los Proyectos de Trabajo fue desvelando la necesidad de romper la estructura de las áreas para propiciar la reconstrucción globalizada del conocimiento. Sin embargo, el objetivo de llegar a diluir las asignaturas en un trabajo conjunto en el que confluyera el aprendizaje manual y el intelectual, sin demarcaciones disciplinares, no logró establecerse salvo en algunos ejemplos aislados. La estructura organizativa de las áreas y los centros era uno de los principales impedimentos, pero no el único; la secuenciación curricular a lo largo de la escolaridad obligatoria, la necesidad de tiempos de coordinación casi diarios para poder realizar los ajustes entre el desarrollo en la práctica y el diseño del proyecto, así como la dificultad para encontrar un hilo conductor que diera coherencia a la disparidad de contenidos en los que estaba interesado el alumnado respecto al tema elegido fueron algunos de los escollos con los que se encontró en la práctica el ideal de los Proyectos de Trabajo defendido por el PAT.

Por último, la valoración sistemática de la práctica tampoco llegó a estabilizarse en los centros. Los procesos de reflexión llevados a cabo por los centros y el profesorado sobre el desarrollo de la experiencia alcanzaron cotas importantes respecto a lo que es habitual en la dinámica cotidiana de los colegios. Las reuniones de coordinación y la formación en los centros propició un cuestionamiento de la práctica diaria y una revisión de las propuestas que se desarrollaban en los distintos niveles educativos; pero la utilización de manera sistemática de procesos de valoración documentados sobre los resultados que se estaban obteniendo, y la toma de decisiones a la luz de esas valoraciones no consiguió establecerse en los centros, entre otras cosas por la cantidad de tiempo que requiere este tipo de evaluación, y la precipitación con la que se suceden los acontecimientos en el día a día de las aulas.

Algunas de las expectativas no cumplidas durante el desarrollo del PAT coinciden con los interrogantes que nos planteamos al finalizar el recorrido de este trabajo.

En relación con la integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente en la educación Secundaria, ¿qué estrategias se pueden desarrollar para que este alumnado participe en la dinámica cotidiana de la vida en las aulas?, y sobre todo, ¿cómo poner en funcionamiento estas estrategias? Las respuestas a estas preguntas pasan, necesariamente, por denunciar la escasez de recursos humanos destinados a esta tarea, y por disminuir la ratios de alumnado en cada aula; pero también parece necesario replantearse el papel desempeñado por el profesorado de las diferentes asignaturas y el especialista, y favorecer tiempos de coordinación para la confluencia de los esfuerzos. En este sentido, consideramos que una posibilidad no suficientemente estudiada, y que podría aportar información relevante, es la de combinar la atención individualizada del especialista con su entrada al aula para apoyar el aprendizaje de este alumnado.

La estrategia didáctica utilizada como estandarte del proceso innovador descrito se convierte en protagonista de otra cuestión que queda abierta a la indagación. Los Proyectos de Trabajo dan cabida a muchas aspiraciones educativas que apuestan por ofrecer una alternativa al modelo tradicional de enseñanza, pero resulta ineludible revisar su conceptualización y, al mismo tiempo, replantear los espacios disciplinares, especialmente en la educación Secundaria.

Una última cuestión nos parece fundamental para contribuir al conocimiento sobre los procesos de cambio y la capacidad de transformación de las escuelas: la necesidad de realizar nuevos estudios de casos sobre propuestas innovadoras que, manteniendo un diseño y unos objetivos comunes en la reconstrucción de los casos, permitan llevar a cabo una metaevaluación que aporte información sobre lo que es compartido por las múltiples iniciativas de cambio.

Antes de dar paso al final de este trabajo quisiera hacer alusión al proceso de investigación desarrollado y, en concreto, a la experiencia que he vivido como investigadora participativa. La implicación del investigador en el contexto de estudio es una cuestión controvertida, que suscita críticas en torno a la pérdida de objetividad que suponen los vínculos adquiridos con las personas investigadas. Sin embargo, quiero defender aquí la necesidad de realizar estudios en los que, desde la vivencia compartida y el compromiso con la realidad, las personas que investigamos podamos apoyar y contar las experiencias educativas. Este tipo de investigación requiere tiempos prolongados, y entraña la dificultad de lograr una cierta distancia desde la que reconstruir el proceso, pero aporta una información sensiblemente diferente y de gran valor para la comprensión empática de los procesos educativos.

Este trabajo describe el recorrido del Programa Aulas Taller desde su creación como plan experimental en 1990 hasta el curso 1995-96. ¿Qué sucedió a partir de ahí? Durante el curso 1996-97, se inició una evaluación externa del programa cuyos resultados fueron presentados en 1998; esta evaluación analizaba los puntos fuertes y débiles de la innovación, valoraba positivamente la experiencia, y animaba a su continuidad. El curso 1998-99 se inició con un relevo en la coordinación provincial del PAT en Tenerife; pero el cambio que, a la larga, tendría mayor repercusión en el desarrollo del programa y, en general, en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, fue la llegada a la Consejería de Educación, ese mismo año, de José Miguel Ruano León. Durante su periodo de gestión comenzó un planteamiento economicista en el gasto educativo que supuso un importante recorte presupuestario de todos los programas, y que condujo al cuestionamiento directo de la permanencia del PAT, dado que era uno de los más costosos de la Consejería. El curso 1999-2000 fue un año de transición, en el que se planteó la necesidad de convergencia de todos los programas que incidían en los centros, y se realizó una convocatoria unificada para todos los proyectos. Este fue el último año de existencia del PAT como programa independiente. Al curso siguiente

se hizo una convocatoria para un nuevo programa que subsumía todos los anteriores: Centros de Atención Preferente (PROCAP). Si bien la unificación de todos los programas dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa no tenía que traducirse en la disolución de las experiencias que se estaban llevando a cabo hasta entonces en las escuelas, la política “recursista” que predominó desde la Dirección General supuso, en la práctica, la desmantelación de muchas de las iniciativas pedagógicas, entre otras cosas, porque se incumplieron acuerdos respecto a la coordinación técnica del programa, y porque no se mantuvo el compromiso de liberar a los coordinadores de centro cinco horas semanales. La unificación también sacó a la luz las contradicciones existentes entre los diferentes programas, creando enfrentamientos que en nada beneficiaban al nuevo camino iniciado. El PAT fue el programa que aportó mayor contenido pedagógico al PROCAP.

Martínez Bonafé, en un artículo reciente, recordaba que *“una de las estrategias del poder es el olvido, la amnesia social, la pérdida de memoria histórica. En el campo social de la educación existe una tradición de compromiso con la renovación pedagógica. (...) La pérdida de estos referentes en nada beneficia a la innovación”* (2008:82). Este trabajo de investigación ha sido escrito con el deseo de preservar la memoria de esta experiencia innovadora, y de rendir homenaje a todo el profesorado y el alumnado que participó en ella con dedicación. Quisiera concluir con unas palabras escritas por el coordinador del PAT en Los Castaños como respuesta a la lectura que realizó sobre la Historia del colegio relatada en este estudio:

“Cómo pasa el tiempo. (...) Estoy bastante triste, porque creo que ese camino recorrido, ahora es como si se hubiera cubierto de hierbas y no lo encuentro para poder, de pie, comenzar a pasear por él e ir descubriendo nuevos aires a lo que se me está convirtiendo en una rutina burocrática y de gestión que empieza a asfixiarme. Ya hablaremos” (Amadeo. Septiembre, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO CANO, C. (1993): *Lectura, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de Secundaria. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona
- ALTRICHER, H. (1986): Visiting two worlds: an excursion into the methodological jungle including an optional evening's entertainment at the Rigor Club. *Cambridge Journal of Education*, 16 (2), 131-143
- ANDERSON, G.L. (1990): *La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas*. En el Simposium La investigación educativa sobre el salón de clases a nivel medio superior y superior. Ciudad de México, mayo (paper).
- ANDRÉS, M.; LORENZO, J. R. y MARRERO, J. (1996): Las posibilidades de las Aulas Taller. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 18-23.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990a): *Innovación y evaluación educativa*. Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990b): Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 85-93). Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- ANGULO RASCO, J. F. (1990c): El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994): Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 357-367). Málaga, Aljibe

- ANGULO RASCO, J. F. y BLANCO, N. (1994): *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga, Aljibe
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata
- AREA, M.; MARRERO, J. y GUARRO, A. (1994): Diez años de reforma educativa en Canarias. *Disenso*, 8, 22-23.
- AREA, M. y YANES, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- ARNAUS, R. (1996): *Complicitat e interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona
- AXPE, M. A. (2003): *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- AXPE, M. A. (2005): Una aproximación a los criterios de rigor metodológico de la investigación etnográfica en el campo de la educación. *Témpora*, nº extraordinario, 77-103
- BAENA, M. D. (1995): *Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado. Estudio de casos en la enseñanza de las ciencias*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- BAENA, M. D. (1999): El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas. *Investigación en la escuela*, nº 38. 107-114.
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/MEC
- BARLEY, N. (1995): *El antropólogo inocente*. Barcelona, Anagrama
- BELTRAN, F. (1994): Las determinaciones y el cambio del currículo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 369-384). Málaga, Aljibe.
- BELTRÁN, F. (1995): Desregulación escolar, organización y currículo. En: V.V.A.A. *Volver a pensar la educación (Vol. II)* (pp. 152-170). Madrid, Morata.
- BERG, G. (1983): Developing the teaching profesion: autonomy, professional code, knowledge base. *The Australian Journal of Education*, 27 (2), 173-186.

- BERG, G. (1984): Market vs mandatory: control, structure and strategies for change in school organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 49-70.
- BERMAN, P. y MCLAUGHLIN, M.V. (1975): *Federal Programs supporting educational change. Vol. IV. The findings in review*. Santa Mónica, CA, Rand Corporation
- BLOOR, M. (1978): On the analysis of observation data: a discussion of the worth and uses of inductive techniques and respondent validation. *Sociology*, 12 (3), 545-552
- BOLÍVAR, A. (1999): El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. ESCUDERO (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 23-44). Madrid, Síntesis
- BURGESS, R.G. (Ed.) (1993): *The research process in educational settings: Ten case studies*. London, The Falmer Press
- CARBONELL, J. (1985): Entrevista. *Tabor*, 3, 20-22
- CARBONELL, J. (2001a): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- CARBONELL, J. (2001b): El profesorado y la innovación educativa. En J. Gimeno (Coord.), *Los retos de la enseñanza pública*. (pp. 205-220). Madrid, Akal
- CASCANTE, C. (1994): *La situación de la innovación educativa en el estado español: algunas reflexiones críticas*. Ponencia presentada en las Jornadas de Innovación Educativa de Canarias, Mayo 1994. Documento inédito.
- CASTAÑAR, M. y TRIGO, E. (1995a): *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza Primaria*. Zaragoza, Inde Publicaciones
- CASTAÑAR, M. y TRIGO, E. (1995b): *La interdisciplinariedad en la enseñanza secundaria obligatoria*. Zaragoza, Inde Publicaciones
- CERCAS, J. (2009): *Anatomía de un instante*. Barcelona, Mondadori
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005): *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla

- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 5, 2-14.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1989): Orden 1989/074, de 28 de Abril, por la que se regula la planificación de la educación especial en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC nº 74*, miércoles 31 de mayo de 1989 (pp. 2132-2135).
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata
- CORREA, A. D.; AXPE, M^a. A.; JIMÉNEZ, A. B.; RIERA, C. y FELICIANO, L. (1995): Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33-92.
- DE LA GUARDIA, R. M. (2002): *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna
- DE MIGUEL, M. (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid, Narcea.
- DELAMONT, S. (1993): *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London, The Falmer Press
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- DÍAZ DE RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, Siglo XXI.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Madrid, Paidós/MEC.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós Educador
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
- ENRIQUE ALONSO, L. (1998): *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos

- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II* (pp. 195-301). Madrid, Paidós Educador.
- ERICKSON, F., FLORIO, S. Y BUSCHMAN, J (1990): Investigación de campo en educación. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 51-55). Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- ESCUDERO, J. M. y YANEZ, J. L. (1992): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetip ediciones.
- ESCUDERO, J. M. (1994): La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática. *Kikiriki*, 31/32, 47-58.
- ESCUDERO, J. M. (Ed.) (1999): El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica. En J.M. Escudero (Ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. (pp. 67-96). Madrid, Síntesis.
- ESCUDERO, J. M. (2002): El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 22-26.
- ESCUDERO, J. M. y BOLIVAR, A. (1994) Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En R. CANARIO y A. AMIGUINHO (Eds.) *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa, Educaç
- FELICIANO, L. (1992): *Análisis estructural de las actitudes. Un estudio aplicado al contexto e la integración escolar*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna
- FELICIANO, L. (1995): *Proyecto docente de Metodología de la Investigación Educativa I*. Universidad de La Laguna: Documento inédito.
- FENSTERMACHER, G. (1989): Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. WITTROCK *La investigación de la enseñanza, I. Enfoque, teorías y métodos*, (pp. 150-179). Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata

- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata
- FREIRE, P. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI
- FULLAN, M. (2001): The meanings of educational change: a quarter of a century learning. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Londres, Kluwer.
- FULLAN, M. (2002a): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- FULLAN, M. (2002b): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla, M.I.D.O.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994): Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Dtor.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (pp. 343-375). Madrid, Rialp.
- GIMENO, J. (1992): Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- GIMENO, J. (1994): La desregulación del currículo y la autonomía de los centros escolares. *Signos*, 13, 4-20.
- GIMENO, J. (1995): Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En: V.V. A.A. *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. (pp. 13-44). Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata
- GIMENO, J. (1999): La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona, Graó.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2003): De dónde venimos y a dónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 14-19.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1992): Centros escolares y cambio educativo. En J. M. Escudero y J. L. Yáñez (Coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*. (pp. 71-95). Sevilla, Arquetip ediciones.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2003): Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M. T. GONZÁLEZ GONZÁLEZ (Coord) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, (pp. 25-40). Madrid, Pearson-Prentice Hall
- GONZÁLEZ FONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa*. Barcelona, Humanitas.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1995): *Una Panorámica general para pensar el liderazgo educativo*. Murcia. Documento inédito.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y SANTANA BONILLA, P. J. (1999): La cultura de los centros, el desarrollo del currículo y las reformas. En J. M. ESCUDERO (Ed) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, (pp. 321-339). Madrid, Síntesis
- GOODMAN, J. (2001): *La educación democrática en la escuela*. Sevilla, M.C.E.P.
- GOODSON, I. (2001): Patterns of curriculum change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins, (Eds.) *International handbook of educational change (I)* (pp. 231-241). London, Kluwer Academic Publishers
- GUARRO, A. (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid, Pirámide
- GUBA, E. (1983): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, Akal.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, Paidós Básica.
- HARGREAVES, A. (1992): El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata
- HARGREAVES, A. (2003): Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 23- 55). Madrid, Amorrortu
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. y MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2002): Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, Morata.
- HELLER, A. (1982): *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península
- HERNÁNDEZ RIVERO, V (2002): *Teoría y práctica del asesoramiento en educación*. La Laguna: Xerach.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 155, 54-59.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1994): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. London, The Falmer Press
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984): *Innovation up close. How school improvement works*. Nueva York, Plenum Press.
- IBÁÑEZ, T. (coord.) (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. L'Hospitalet de Llobregat, Sendai Ediciones

- ICEC (1999): *La educación en Canarias. Indicadores de la educación, 1986-1996*. Las Palmas, ICEC
- JARES, X. R. (1995): Contextos organizativos y resolución de conflictos en los centros educativos. En V.V. A.A. *Volver a pensar la educación (Vol. II)*, (pp. 133-151). Madrid, Morata
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes*. La Laguna, Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- KEMMIS, S. (1999): Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna. *Kikiriki*, 55/56, 14-34
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- KUSHNER, S. y NORRIS, N. (1990): Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 111-126). Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y, ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92.
- LEAL, E. (2003): *Actitudes de los padres hacia el proceso de integración llevado a cabo en la isla de Tenerife*. La Laguna, Tesis doctoral inédita.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. California, Sage.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2003): *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Valencia, Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1995): La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, 26, 25-35

- MacDONALD, B. (1999): Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. En J. RUDDUCK, *Innovación y cambio*, (pp. 9-25). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- MALINOWSKY, B. (1993): Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. (pp. 21-42). Madrid: Trotta.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Coord.) (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- MARRERO, J. (1995): La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En V.V. A.A. *Volver a pensar la educación (Vol. II)*, (pp. 296-311). Madrid, Morata.
- MARRERO, J. (1997): Del aula taller a la escuela global: una construcción sin clausuras. *Kikiriki*, 47, 4-10.
- MARRERO, J. (2002): *Proyecto docente y de investigación de Didáctica y Organización Educativa*. Universidad de La Laguna. Documento inédito
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila Editores
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008): Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.
- McFEE, G. (1992): Trinagulations in research: two confusions. *Educational Research*, 34 (3), 215-219.
- MICHAELS., A. (1998): *Piezas en fuga*. Madrid, Alfaguara
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis*. California, Sage Publications
- NIETO, J. M. (2003): Perspectivas teóricas de la organización escolar. En M. T. GONZÁLEZ GONZÁLEZ (Coord) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson-Prentice Hall

- OGBU, J.U. (1993): Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La comunicación didáctica*. Málaga, Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó
- POPKEWITZ, Th. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, A.; GIL FLORES, J y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación educativa*. Granada, Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid, Akal.
- RUDDUCK, J. (1999): *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- SALGUEIRO, A.M. (1993): *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona
- SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SÁNCHEZ CORTES, E. y SIMO, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- SANDÍN, M. P. (2000): Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 233-242.
- SANDÍN, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, McGraw Hill

- SANTANA BONILLA, P. J. (1995): *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna
- SANTANA BONILLA, P. J. (1997): *Proyecto docente de organización y gestión de centros educativos*. Universidad de La Laguna: Documento inédito.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC
- SIROTNIK, K. A. (1994): La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- SIROTNIK, K. A. (2001): Ecological images of change: limits and possibilities. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change (I)*. Londres, Kluwer
- SMYTH, J. (1999): Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de trabajo de los docentes. En: A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pp. 52-77). Madrid, Akal.
- SPARKES, A. C. y BLOOMER, M. (2001): La cultura de la enseñanza y la gestión a cargo de la escuela: hacia una reconstrucción colaborativa. En J. Smyth (Ed.) *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. (pp. 203-223). Madrid, Akal
- STAKE, R. E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA, Sage publications
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata
- STENHOUSE, L. (1990): Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación. En J. B. Martínez Rodríguez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pp. 69-85). Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.

- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós Básica
- THOMAS, J. (1993): *Doing critical ethnography*. London, Sage.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992): *El currículum oculto*. Madrid, Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995): *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Harvard University Press
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis
- VELASCO, H.; GARCÍA CASTAÑO, F. J. y DÍAZ DE RADA, A. (Eds.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata
- VV. AA. (1996): *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona, Generalitat Catalunya. Departament Ensenyament.
- VV. AA. (2002): *La aventura de construir una escuela participativa*. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 76-79)
- WEBB, G. (1997): *Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography*. *Higher Education*, 33, 195-212
- WEST, M (2001): *Quality in schools: developing a model for school improvement*. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change (II)*. Londres, Kluwer

- WILCOX, K. (1993): La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- WOLCOTT, H. F. (1993): Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- WOLCOTT, H. F. (1994): *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Sage.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- WOODS, P. (1995): Adaptando la etnografía a la educación. En I. Martínez Torralba y A. Vasquez Bronfman (Coords.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. (pp. 37-56). Madrid, Aprendizaje.
- WOODS, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Barcelona, Paidós.
- WRIGHT, C. (1995): El investigador y el investigado, una ilustración personal. En I. Martínez Torralba y A. Vasquez Bronfman (Coords.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. (pp. 157-170). Madrid, Aprendizaje.
- XAVIER DE BRITO, A. (1995): La construcción de las relaciones entre el investigador y su objeto de estudio: ensayo de interpretación inspirado en la teoría del don. En I. Martínez Torralba y A. Vasquez Bronfman (Coords.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. (pp. 113-125). Madrid, Aprendizaje.
- YANES, J. (1997): *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. La Laguna, Tesis Doctoral inédita.

- YIN (1984): *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, C. A., Sage publications
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, Graó
- ZEICHNER, K. M. (1995): Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: V.V. A.A, *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. (pp. 385-398). Madrid, Morata.

ANEXOS

- Anexo 1: Proyecto de investigación presentado al centro. Septiembre, 1994
- Anexo 2: Guión de observación de las aulas en el PAT
- Anexo 3: Díptico del PAT
- Anexo 4: Guiones de entrevistas
- Anexo 5: Índice de capítulos y apartados de la tesis en 1998
- Anexo 6: Guión de preguntas elaborado por Burgess (1993) para escribir relatos autobiográficos sobre experiencias de investigación etnográficas
- Anexo 7: Cambios políticos en la Comunidad Autónoma Canaria y en la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (1983-1996)
- Anexo 8: Esquema del debate sobre atención a la diversidad en el colegio Los Castaños. (1996)
- Anexo 9: Conclusiones del debate sobre la atención a la diversidad en el colegio Los Castaños. (1996)
- Anexo 10: Proyecto El Universo. Torbellino del alumnado de 8º. (1996)
- Anexo 11: Proyecto El Universo. Análisis de las observaciones en 8º. (1996)
- Anexo 12: Índice de documentos citados en el texto
- Anexo 13: Índice de entrevistas
- Anexo 14: Descripción de los apartados del Diario de Campo

ANEXO 1: Proyecto de investigación presentado al centro. Septiembre, 1994

ESTUDIO SOBRE EL PROCESO DE IMPLANTACION DEL PROYECTO EXPERIMENTAL DE AULAS TALLER EN UN CENTRO EDUCATIVO

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

El Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, durante los últimos cuatro años, ha participado de diversas maneras en la puesta en marcha, desarrollo y evaluación del Proyecto Experimental de Aulas Taller (PEAT).

El proyecto de investigación que presentamos surge del interés que esta innovación nos ha suscitado.

2.- CONCRECION DEL PROBLEMA A ESTUDIAR.

Nuestra intención es conocer en profundidad los procesos que se desarrollan en un centro escolar al poner en marcha una innovación de las características del PEAT.

Esta investigación se abre con los siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué fases o estadios atraviesa el desarrollo del PEAT en el centro?
- b) ¿Cómo se vive, a nivel personal e institucional, la puesta en práctica del proyecto?
- c) ¿Qué factores facilitan o propician el proceso de integración y desarrollo del PEAT en el centro?
- d) ¿Qué aspectos dificultan o interfieren negativamente en ese proceso?
- e) ¿Cómo influye la implantación del PEAT en los aspectos organizativos y curriculares del centro?
- f) ¿Qué procesos de trabajo genera el PEAT entre el profesorado del centro?
- g) ¿Cómo repercute el PEAT en el proceso de aprendizaje del alumnado?

h) ¿Cómo se relaciona lo que sucede en el centro con el entorno de la escuela y con los otros niveles del sistema educativo?

En síntesis, la investigación tiene como propósito extraer conocimiento en torno al proceso de implantación y desarrollo del PEAT en un centro educativo durante el transcurso de un año escolar.

3.- ¿DE QUE FORMA PUEDE COLABORAR Y QUE PUEDE OBTENER EL CENTRO QUE PARTICIPE EN LA INVESTIGACION?

El estudio tiene una finalidad descriptiva y explicativa: conocer, analizar e interpretar lo que sucede en el día a día del centro, partiendo del punto de vista de cada uno de los implicados (profesorado, alumnado, padres y madres...)

Para ello es imprescindible la colaboración entre ustedes y nosotros: conjuntamente podemos profundizar y reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en el centro durante la puesta en práctica del PEAT, y construir un conocimiento contextual que oriente la práctica y facilite la toma de decisiones futura.

El método de investigación que consideramos idóneo para hacer posible esta colaboración es el estudio cualitativo de caso. Esta metodología requiere la presencia continuada del investigador en el centro, así como su participación en las diversas actividades que se llevan a cabo en la vida diaria del mismo.

Algunas de las técnicas propias de este tipo de investigación son la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos y materiales. Para poder realizarlas es necesario que el centro facilite el acceso a la información que sea precisa.

La información recogida (a menos que los participantes expliciten lo contrario) pasará a formar parte de los datos de la investigación. En cualquier caso, los datos serán confidenciales. Una vez analizados e interpretados serán contrastados con los implicados a través de la lectura y discusión de los informes parciales y finales que se realicen.

Por nuestra parte, informaremos con antelación del plan de trabajo previsto para cada una de las fases del estudio, especificando las entrevistas y observaciones que se van a realizar, los documentos a analizar, etc. Esta planificación será siempre flexible, y estará abierta a las sugerencias de los participantes, con el fin de atender las necesidades puntuales que genere el desarrollo del PEAT en el centro.

Conchi Riera Quintana

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa.

Universidad de La Laguna

ANEXO 2: Guión para observación de aulas en el PAT

1.- ¿COMO ESTA ORGANIZADA LA CLASE?

1.1. Descripción del aula

1.2. Estructura del grupo

1.3. Organización temporal

2.- ¿QUE SE ENSEÑA?

2.1. Contenidos

3.- ¿QUE MEDIOS SE UTILIZAN?

3.1 Tipos de medios

3.2. La finalidad del material

3.3. Acceso a recursos, disponibilidad.

4.- ¿CUAL ES LA ACTUACION DEL PROFESOR?

5.- ¿COMO ACTUAN LOS ALUMNOS?

6.- CLIMA RELACIONAL

6.1. Tipo de relaciones profesor-alumno.

6.2. Tipo de relaciones de los alumnos entre sí.

6.3. Configuración del grupo

6.4. Aparición de conflictos y modo de resolución.

6.5. Nivel de competitividad y colaboración.

6.6 Grado de fluidez en el desarrollo de las tareas.

7.- DESARROLLO DEL NIVEL DE INTEGRACION

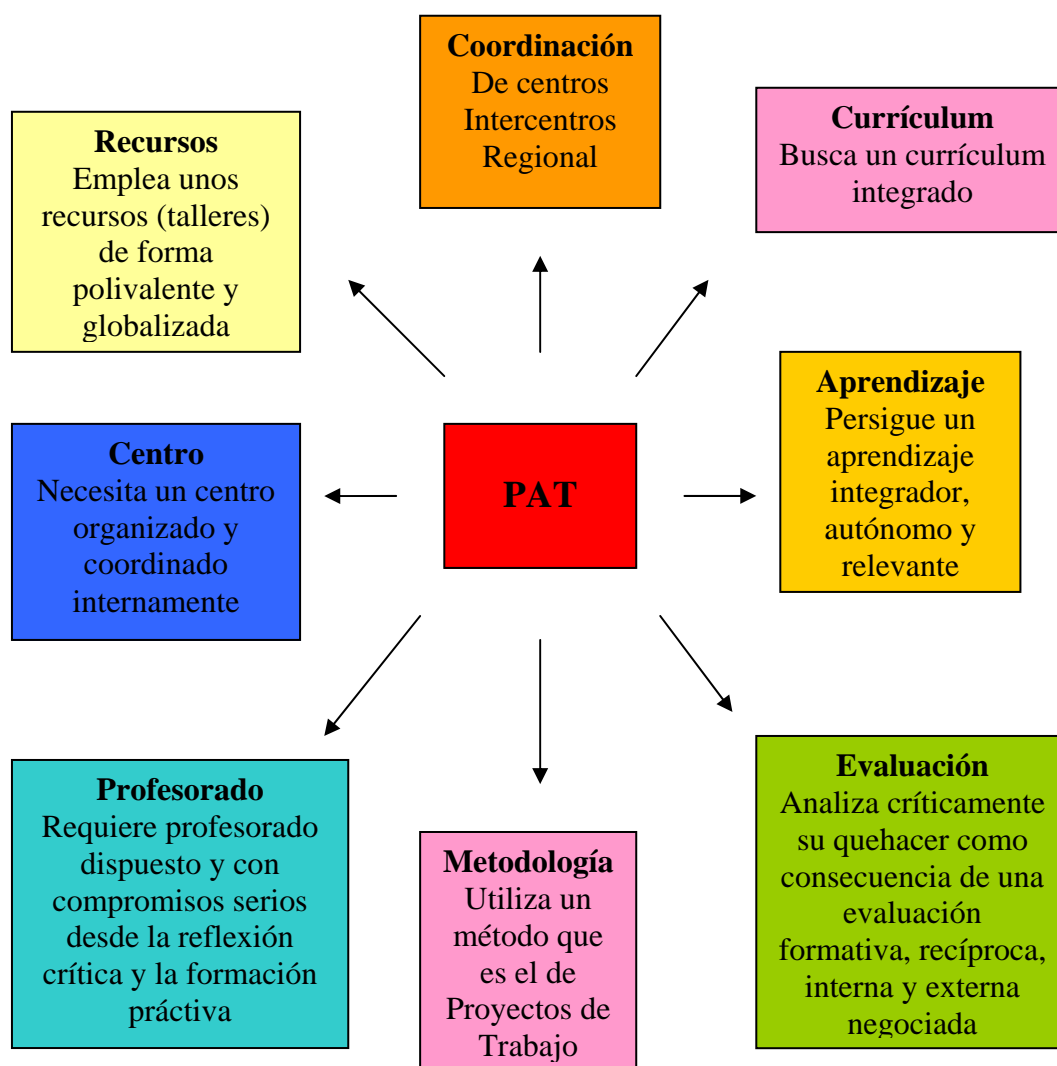
8.- CLIMA EVALUATIVO

ANEXO 3: Díptico del PAT

¿QUÉ SON LAS AULAS TALLER?

Las aulas taller son una alternativa pedagógica, que presenta un modelo caracterizado por el uso de proyectos de trabajo, con la incorporación del taller en cuanto cultura manual relacionada estrechamente con el manejo de la organización de un currículum integrado y la concepción de una escuela pública que trabaja colaborativamente

COORDENADAS O PRINCIPIOS BÁSICOS



¿QUÉ PRETENDEN?

Recuperar en la escuela el “aprender haciendo”, con una visión globalizada del aprendizaje que propicie la relación biunívoca entre el conocer-hace-ser

Incorporar los talleres con una visión polivalente como recurso que propiciará el trabajo interdisciplinar

Una actitud profesional colaborativa del trabajo en equipo

Un tratamiento globalizador de la cultura y de la realidad en el ámbito escolar

Contextualizar el currículum a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente

Desarrollar un proceso de formación teórico-práctico del profesorado para iluminar la reflexión sobre la práctica docente

Revalorizar la dimensión globalizadora de la escuela teniendo en cuenta la cultura propia del alumnado y el profesorado, sus conocimientos previos, los problemas que se plantean y que necesitan resolver en colaboración

¿CÓMO SE TRABAJA?

Con una metodología participativa (proyectos de trabajo), para aprender significativamente y para enseñar de otro modo

Identificando y categorizando posibilidades, problemas y necesidades del contexto, centro y aula, tanto personales como organizativas y curriculares

Buscando soluciones y marcando metas, definiendo secuencias, pasos dentro de esas secuencias y acciones dentro de cada paso

Creando entre el profesorado procesos de negociación, discusión y toma de decisiones sobre todos los componentes del currículum

Planificando el plan de trabajo conjuntamente

Reflexionando sobre lo que va sucediendo durante el desarrollo del Plan; actuando desde un proceso personal dentro del proceso conjunto. Valorando los procesos de realización y los resultados obtenidos. Reduciendo o potenciando el Plan a la luz de los datos que aporta la evaluación procesual

ANEXO 4: Guiones de entrevistas

GUIÓN DE ENTREVISTAS A PADRES Y MADRES

Origen del centro

El colegio de Los Castaños empezó a funcionar en el curso 90-91, porque antes, lo que había era la unitaria, y a partir de una edad tenían que ir al Guindaste.

- ¿Qué pensó la gente de Los Castaños cuando supieron que iba a haber un colegio en el barrio?

¿Cuál era la opinión de la gente sobre este hecho?

- ¿Se tenía alguna idea de cómo se quería que fuera el colegio?

¿La creación del colegio era una ilusión del barrio?

¿Llevaba tiempo el barrio batallando para que se pusiera el colegio?

¿Había algún temor a "perder" ventajas o a que surgieran problemas o dificultades?

- ¿Qué cambios suponía el que el barrio tuviera su propio colegio? ¿Cambiaron las cosas cuando se puso el colegio en el barrio?

- ¿Qué cosas buenas tuvo la puesta en marcha del colegio en Aguamansa? ¿Qué cosas no fueron tan buenas?

- El inicio del primer curso escolar tuvo cierto retraso

¿por qué motivo?

¿Surgieron dificultades?

¿Cuáles?

¿Cómo se solucionaron?

- ¿Hubo problemas o conflictos durante el tiempo que tardó en empezar el curso?

¿cuáles?

¿Se resolvieron?

¿Cómo?

- ¿El Ayuntamiento tomó alguna iniciativa, hizo algo respecto a los problemas que hicieron retrasar el inicio del curso?

¿Qué medidas tomó el ayuntamiento?

¿A quién apoyaba?

¿Cómo?

- Y el profesorado ¿qué fue lo que hizo el profesorado?

¿Cómo se veía la actuación de los profesores/as por la gente del barrio?

- ¿Y la Consejería de Educación?

- Una vez que empezó a funcionar el colegio ¿cómo se desarrolló el resto del curso?

Relación Escuela-Familia-Barrio

- ¿Los padres y madres, habitualmente, suelen ir al colegio?

- Y cuando van ¿por qué razones suelen ir?

- ¿El profesorado o la dirección suelen llamar a los padres para que vayan al colegio?

- ¿Se convocan habitualmente reuniones u otro tipo de actos para todos los padres y madres?

¿Para qué se convocan?

¿Suele ir un nº grande de padres y madres?

- Y cuando un padre o madre va al colegio ¿para qué va?

¿Suele llamar el profesorado a la familia para hablar sobre sus hijos? ¿Con qué frecuencia? ¿De qué suelen hablar?

- ¿Cuál es la forma habitual que usa el colegio para informar de lo que pasa, de los planes que tiene, etc.?

-¿Consideran suficiente la información que se les da por parte del colegio?

¿Sobre qué temas se les informa?

- ¿Cuál es la forma en la que normalmente los padres y las madres utilizan para acercarse al colegio a hablar o plantear cosas que quieren hacer?

- Los padres y madres ¿proponen actividades al colegio? ¿Cuáles?
¿de qué forma?

¿Cómo responde el colegio da a esas propuestas?

- ¿han hecho juntos actividades entre el colegio y las familias? ¿cuáles?
¿cómo se hicieron?

¿Cómo resultó la cosa?

- ¿Consideras que los padres y madres participan bastante en le colegio? ¿Cómo se podría aumentar esa participación?

¿Cuáles son las cosas que impiden una mayor participación de las familias en el colegio?

- En general ¿la gente está contenta con el colegio?

- ¿Que cosas consideras que son las más positivas?

- ¿Qué cosas echas de menos en el colegio?
¿Qué propuestas te gustaría que se llevaran a cabo?

AMPA

- ¿Cuándo comenzó a funcionar el AMPA? ¿De quién partió la iniciativa/idea de formar el AMPA?

- ¿Con cuántas personas, más o menos, comenzó a funcionar?
¿Qué cosas se hicieron/hacen para animar a los padres y madres que se participen en el AMPA?

¿Se hicieron/hacen reuniones de tipo informativo para que los padres y madres se apuntaran a participar en el AMPA?

- ¿Cuántas personas, aproximadamente, están apuntadas en la actualidad en el AMPA?
¿Cuál es el nivel de participación de la gente en el AMPA?
¿por qué?

- ¿Con qué frecuencia se reúnen?
¿Donde llevan a cabo las reuniones?
¿Asisten todos los miembros?
¿Qué temas suelen tratar en las reuniones?

- ¿Qué propuestas o iniciativas son las que parten del AMPA?
¿Cómo las llevan a cabo?
¿Con qué apoyos cuentan para realizarlas?

- El colegio, el profesorado ¿pide colaboración o apoyo del AMPA con frecuencia?
¿para qué temas/cosas?
Y el AMPA ¿pide apoyo o colaboración del APA?
¿Para qué cosas?
¿cuál es la respuesta que el colegio da a las sugerencias/peticiones del AMPA? ¿se han emprendido cosas juntos? ¿Qué cosas?

- ¿Crees que es importante que el AMPA siga funcionando en el colegio? ¿por qué?
De las cosas que se han hecho ¿Cuáles son la más positivas?
¿Qué temas/cosas deberían tratarse con más urgencia dentro del AMPA?
¿Han surgido dificultades dentro del AMPA?
¿Cómo se han solucionado?

- ¿Qué cosas necesita ahora mismo el AMPA para mejorar su funcionamiento? ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para conseguirlas?

CONSEJO ESCOLAR

- ¿Quiénes participan en el consejo?
- ¿Consideras que la representación es adecuada o que debería haber más padres, más niños...?
- ¿Para qué se reúne generalmente el consejo?
- ¿Qué temas suelen tratar?
- ¿Cuál es tu función, como representante de los padres?
- ¿Te reúnes antes con los padres para tomar decisiones respecto a los temas que se van a tratar?
- ¿Se ha tratado el tema del Aula Taller en alguna reunión del consejo?
- ¿De qué cosas se han hablado?
- ¿han surgido en alguna ocasión dificultades, problemas o conflictos en las reuniones del Consejo?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo se ha solventado?
- En tu opinión ¿Como funciona este consejo escolar?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar su funcionamiento?

PAT

- ¿De qué forma se enseña en este colegio?
- ¿Has percibido algún tipo de cambio en la forma de enseñar durante el tiempo que lleva el colegio funcionando?
- ¿En qué ha consistido ese cambio?
- ¿Sabes cuáles son las actividades más frecuentes que realizan tus hijos en el colegio?
- ¿Conoces algún proyecto nuevo que se esté llevando a cabo en el colegio? ¿Cuál/es?
- ¿Sabes en qué consiste?
- ¿Que opinas de ese proyecto?
- ¿Conoces el programa de aulas taller?
- ¿Quién te ha hablado de ese programa? ¿Cuándo?
- ¿Qué información te han dado/dan del programa?
- ¿Qué opina sobre este programa?
- ¿Qué cosas crees que pueden ayudar a que tu hijo/a aprenda más y mejor?
- ¿Qué cosas crees que no están funcionando?
- ¿En alguna ocasión te han pedido que participes en alguna actividad escolar?
- ¿Quién?
- ¿Has participado?

¿Por qué?
¿De qué forma?
¿Qué sentiste/sientes al participar?
¿Qué beneficios tiene/Ha tenido esa participación para ti?
¿Y para el alumnado?
¿Y para el profesorado?

- ¿Tus hijos/as suelen hablarte de lo que hacen en clase?
¿Qué te cuentan sobre el colegio? (profesorado, alumnado, actividades, evaluación)

- ¿Cómo conoces la marcha de tu hijo/a en el colegio?
¿con que frecuencia se te informa?
¿Quién te da esa información?
¿Qué te parece el boletín de notas que recibes trimestralmente?

- ¿Has notado algún cambio en el interés de tu hijo por la escuela en estos años?
¿en qué sentido?
¿Y algún cambio en el esfuerzo o el trabajo que realiza?
¿Te han surgido dificultades o problemas con alguno/a de tus hijos/as?
¿En qué han consistido?
¿Cómo se han solucionado?

- ¿Qué opinión te merece, en general, la enseñanza que recibe tu hijo/a en el colegio?
¿Qué consideras lo mejor del colegio?
¿Y qué cosas consideras que deberían mejorar o cambiarse?

PARTICIPACIÓN EN EL AULA

- ¿De qué forma se les propuso participar una vez por semana en el aula?
- ¿Qué razones te llevaron a participar?
- ¿Tenías algún tipo de "miedo" antes de empezar a participar?
- ¿Conocías a las otras madres que asisten al aula?
- ¿Qué cosas hacen en la hora que están en el aula?
- ¿Cuál es tu papel?
- ¿Cuál es el papel del profesor?
- ¿Qué tienen que hacer los niños y niñas?
- ¿Qué cosas aprenden los niños y niñas en ese rato?
- Y tu ¿qué cosas has aprendido?
- ¿Qué cosas buenas le ves a que las madres participen una vez por semana en clase?
- ¿Qué cosas consideras que hay que mejorar? ¿Qué otras cosas se pueden hacer?
- ¿Cómo te sientes en la clase cuando vienes a participar?
- ¿Ha cambiado en algo tu relación con tu hijo, después de venir a la clase? ¿Y con el colegio o el profesor?

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO

PERCEPCIÓN SOBRE EL PAT LOS PRIMEROS AÑOS

- ¿Cómo entendiste, en un primer momento, el PAT?
- ¿Cómo percibiste, (a nivel personal, más referido al trabajo de aula) el proyecto durante el primer curso?
- ¿Cuáles eran sus principales características definitorias como proyecto de innovación? (Si tuvieras que definirlo ¿cómo lo harías?)
- ¿qué cambios supuso, respecto a cursos anteriores, en relación con...
 - * La organización del centro:
 - horario del profesorado y alumnado
 - reuniones de coordinación/trabajo personal
 - dotación de recursos (personales y materiales)
 - * Trabajo docente:
 - en el aula: estrategias metodológicas, contenidos, uso de medios didácticos, atención a la diversidad, relación con y entre el alumnado, evaluación....
 - fuera del aula: individual (programación, preparación clases, evaluación), grupal (coordinación, implicación..), formación
 - * Aprendizaje del alumnado
 - * El taller: concepción del taller, cambios que produce el taller
 - * Relación con el entorno y la familia

PERCEPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL PAT EN ESTOS CURSOS

- Respecto al desarrollo metodológico: relación taller áreas, interrelación áreas
- Respecto a los aspectos generales citados en el apartado anterior (organización del centro, trabajo docente, aprendizaje del alumnado...)
 - ¿Cómo ha sido asimilado progresivamente por el profesorado? ¿Cómo se ha incorporado a...? (a nivel general y personal)
 - Cuando la experiencia se extiende a todo el centro ¿qué percepción tienes de la relación entre primaria y secundaria?
 - Cambios que se perciben en el alumnado
 - Valoración: aspectos positivos y negativos del PAT, ventajas e inconvenientes....)
 - Limitaciones administrativas, grupales...

ORGANIZACIÓN- COLABORACIÓN

- Si tuvieras que explicar a alguien el modelo organizativo del centro y su evolución ¿cómo lo explicarías?
 - ¿Qué factores crees que han contribuido a que ese modelo se pueda desarrollar?
 - ¿Cómo valoras el modelo? (aspectos positivos y negativos)
 - ¿Qué ha supuesto para ti adoptar este modelo de trabajo?
 - Canalización de la información
 - Proyecto de formación

- El PEC
- ¿Qué diferencias ves en este centro respecto a otros centros donde has estado?
- ¿En qué medida esta organización y este modelo de trabajo facilita la forma de afrontar las dificultades cotidianas que surgen en un centro?
- El claustro convive durante muchas horas ¿cómo percibes las relaciones dentro d esa convivencia?
- En ocasiones hay que afrontar situaciones difíciles ante las que hay que tomar decisiones, en las que no hay acuerdo ¿Cómo percibes la forma en que se adoptan esas soluciones?

PROYECTOS DE TRABAJO

- Describe el antes, el durante y el después de un proyecto de trabajo
- ¿Cómo integras tu asignatura?
 - * programación
 - * coordinación con el profesorado (ventajas y dificultades)
 - * desarrollo de tu docencia
 - * aprendizaje del alumnado
 - * evaluación
- A nivel personal ¿qué ha supuesto para ti esta experiencia?

GUIÓN ENTREVISTA AL ALUMNADO

PRESENTACIÓN

Vengo al colegio a ver cómo enseñan y cómo aprenden. Conozco la opinión del profesorado. Me interesa también la de ustedes, como alumnado. Es importante su opinión: saber qué piensan de la forma en que les enseñan y aprenden.

No me interesa la opinión particular de ninguno de ustedes, sino de todos en conjunto. Para no estar anotando lo que cada uno dice, y poder seguir la conversación, voy a grabar lo que digamos, si no les importa. Así además, podré tener anotadas las cosas tal y como ustedes las digan. ¿No hay problema?

Cuando yo pase a papel lo que hablemos, les daré una copia de lo que se haya grabado, por si creen que hay que cambiar algo, explicarlo mejor, o si hay algo que no quieren que quede escrito.

Yo les haré unas preguntas, para empezar, y ustedes pueden decir lo que quieran, pero es importante que hablen de uno en uno. No hace falta que levanten la mano, pero procuren no hablar dos a la vez y opinar todos.

¿CÓMO HAN APRENDIDO?

- Si tuvieran que contarle a alumnos y alumnas de otro colegio, que es lo que hacen en las clases, cómo les enseñan y cómo aprenden ¿qué les contarían?

- Normas:

¿Hay normas?

¿Se cumplen?

¿quién y cómo controla que se cumplan?

- Trabajo en grupo:

¿les gusta trabajar en grupo?

¿Cómo lo llevan a cabo?

¿cuándo trabajan en grupo?

¿Cómo es la relación con los compañeros/as? (ayuda, competencia...)

¿cómo es la relación entre grupos?

- Proyectos de trabajo

¿qué es, en su opinión, un proyecto de trabajo?

¿qué cosas hacen dentro de los proyectos?

¿qué tiempo emplean? (es mucho, suficiente, poco...)

¿qué materiales utilizan? (es suficiente, poco...)

- Taller:

¿quién lo elige?

¿qué criterios de selección de taller?

¿qué relación tiene con el proyecto?

¿qué relación tiene con las asignaturas?

- ¿qué relación tiene el proyecto con las asignaturas?

¿trabajan todas las asignaturas en el proyecto?

- ¿Cómo es la relación con el profesorado?

¿QUÉ HAN APRENDIDO?

- ¿qué han aprendido en este proyecto?
- ¿qué proyecto les ha gustado más? ¿cuál menos? ¿por qué?
- ¿qué cosas quitarían de los proyectos de trabajo?
- ¿qué cosas pondrían?
- ¿Cómo creen que aprenden más, ahora con los proyectos o antes?
- ¿Cómo les gusta más aprender?
- ¿Hay otras cosas que hayan aprendido que no estén referidas a una asignatura o a contenidos?

EVALUACIÓN

- ¿qué piensan de la evaluación que les hacen?
- ¿qué cosas creen que cuentan más para el profesorado al poner la nota final?
- Si fueras el profesorado ¿qué cosas tendrías en cuenta para poner la nota? ¿qué cosas no?
- Si fueran profesores y tuviesen que ponerse una nota, ¿qué nota final se pondrían?
- ¿Crees que la autoevaluación influye en la nota que al final les pone el profesorado? ¿se parece a lo que les pone el profesorado?
- ¿qué diferencias hay entre las notas de antes (sobresaliente, notable...) y las de ahora (1,2,3,4)?

PARA TERMINAR

- Si tuvieran que contarle a un alumno o alumna la forma en que trabajan ¿qué ventajas les dirían que tiene trabajar de esta forma? ¿qué inconvenientes?

LA ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO DE 2º: Plantear las mismas preguntas, pero en vez de hablar de proyectos de trabajo hablar de las investigaciones, el trabajo de detectives y la búsqueda de mensajes secretos.

En el apartado ¿qué han aprendido? omitir la pregunta referida a cómo aprenden más, si con proyectos o antes.

En el apartado de evaluación, cambiar todas las preguntas y sustituir por:

- ¿saben lo que es la evaluación?
- ¿les hacen exámenes? ¿en qué asignaturas?
- ¿saben lo que es el boletín de notas? (informe a los padres y madres)
- ¿qué cosas tendrían en cuenta para valorar a los compañeros y a su propio trabajo?
- ¿qué cosas creen ellos que tiene Benito en cuenta?
- ¿qué es la asamblea? ¿para qué la utilizan?....

GUIÓN A REPRESENTANTES DE LA ADMINISTRACIÓN

(Para la entrevista a Heriberto)

Origen del GTEE

- ¿Cómo surge?
- Componentes (nº y elección)
- Conexión interprovincial
- Objetivos del equipo
- Dificultades/logros respecto a la gestión dentro de la administración y la gestión con los centros
- Planes y proyectos que se llevaron a cabo
- Conexión con las familias, los centros y otros sectores de la Administración

Evolución del GTEE (89-90)

- Después de estos años ¿cómo ha sido la evolución del equipo y el área? Respecto a:
 - ampliación del nº de componentes
 - Coordinación interprovincial
 - Valoración de la situación actual: objetivos, logros y dificultades

Origen y evolución del PAT

- Contacto con los catalanes y valoración de su experiencia
- Adaptación al contexto de Canarias
- Logros y dificultades iniciales respecto a la gestión administrativa y respecto a la gestión con los centros
- ¿Que aportaron inicialmente como innovación?
- Cuáles fueron los criterios iniciales para la selección de centros?
- Ampliación de los dos años de experiencia inicial a más años y centros:
 - ¿cómo fue la nueva selección de centros?
 - ¿cómo evolucionó el programa en cuanto a la gestión administrativa y la gestión con los centros?
 - Dificultades y logros
 - Eliminación de monitores

Coordinación provincial

- Funciones y evolución de las funciones
- Dificultades y logros respecto a la bisagra Administración- centros
- Relación con otros servicios de apoyo (inspección, STOEP, multiprofesionales...)
- La relación con los coordinadores y los centros
- Valoración de la formación, la evaluación y el asesoramiento
- ¿Hay diferentes niveles de desarrollo, diferentes caminos, ambas cosas? ¿Qué razones hay para que esto sea así? ¿Cómo valoras esto?

Coordinación regional

- Diferencias interprovinciales
- Valoración de la coordinación regional (entre centros y entre los coordinadores provinciales)
- Logros y dificultades
- Relación con otros programas de la Consejería y/o del equipo: Innovación, calidad educativa, CEP

Como maestro/a en el centro

Valoración general de todos los aspectos reflejados en el cuestionario de evaluación del PAT por parte del profesorado y en los dilemas del informe del segundo año.

Prospectiva del PAT

*** (Para Teresa)**

- Eliminar la dimensión de origen del GTEE y evolución y preguntar si conoce cómo fue el origen y la evolución antes de entrar como coordinadora
 - La dimensión de origen y evolución del PAT dividirla en dos apartados: en el primero que hable desde su perspectiva como miembro del claustro de un centro que luego asume la coordinación del centro y en la evolución preguntarle primero como coordinadora de centro y luego como coordinadora provincial
 - Eliminar la dimensión "cómo maestra del centro".
- Ahondar en la evolución y la coordinación provincial y regional en estos años en los que ha estado ella como coordinadora. Preguntar por el cambio del equipo y el área de acciones compensadoras.

El orden para la entrevista con Teresa sería: primero como maestra y coordinadora de centro, luego si conoce el origen del gabinete y su evolución inicial y después entrar a las preguntas de cómo, cuándo y por qué entró ella a coordinar provincialmente, ahondar en todos estos años de coordinación para acabar con la prospectiva del PAT.

ANEXO 5: Índice de capítulos y apartados de la tesis en 1998

I. INTRODUCCIÓN

1. El prólogo (explicar el doble objetivo de la investigación: estudiar los procesos desarrollados en un centro educativo de primaria y explicitar los procesos y procedimientos desarrollados por el investigador para estudiarlos)
2. Justificación teórica de la investigación y posicionamiento de los autores:
 - 2.1. Breve contextualización histórica de la educación en Canarias
 - 2.2. Innovación, renovación y reforma
 - 2.3. El centro como una organización educativa dinámica y compleja orientada a la acción educativa y la transformación social
3. Justificación metodológica y posicionamiento de los autores:
 - 3.1. La elección metodológica: los criterios epistemológicos y los compromisos ideológicos.
 - 3.2. Ventajas e inconvenientes del método etnográfico para el estudio "antropológico" de un centro educativo
 - 3.3. ¿Apuntes históricos de la etnografía educativa y escolar y su desarrollo y auge en nuestro país. Los estudios de caso?.
 - 3.4. El papel del investigador a lo largo de todo el proceso de investigación. Definición de roles durante el trabajo de campo. Perspectiva "emic" y "etic". La hereunografía. Explicitar lo implícito

II. DESCRIPCIÓN/ CONSTRUCCIÓN DEL CASO

En este apartado se va a narrar la hª del centro desde su construcción, en el año 91, hasta junio del año 96 (cinco cursos académicos).

La narración se construirá principalmente con las "voces" de los participantes, entresacadas de las entrevistas, los documentos y las notas de campo, y tendrá un orden cronológico.

A lo largo de la narración habrá cuatro apartados que constituyen el esqueleto o armazón de la misma, y que son "constantes" que se reflejarán en cada año académico:

- la organización institucional
- la organización pedagógica
- las relaciones del centro con el "exterior"
- los problemas o dificultades encontradas, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones. Carencias o lagunas manifiestas

Esta narración será un primer nivel de interpretación en la que se plasme el punto de vista de los participantes pero reconstruido desde la perspectiva del investigador.

1. El primer año del centro. Curso 1991-92

- 1.1. Antecedentes escolares de la zona y el barrio
 - 1.2. El mapa escolar y la construcción "física" del centro
 - 1.3. La construcción "social" del centro
 - 1.3.1. Nombramiento de los docentes. Equipo directivo. Perfil personal y profesional. Relaciones entre el profesorado
 - 1.3.2. El personal laboral. Relaciones entre profesorado y personal laboral
 - 1.3.3. La comunidad educativa. La relación del profesorado con las familias y el alumnado, las AA.VV. del barrio, el entorno...
 - 1.3.4. Las instituciones administrativas. Relaciones del profesorado con la Consejería y con el Ayuntamiento
 - 1.4. La construcción "organizativa" del colegio
 - 1.4.1. La transición de la unitaria al colegio de primaria
 - 1.4.2. La búsqueda de la participación: profesorado, alumnado, familia, barrio y entorno natural
 - 1.4.3. La ubicación del profesorado en ciclos y Departamentos
 - 1.4.4. La organización espacial y temporal. La búsqueda de recursos
 - 1.5. La construcción "pedagógica" del centro
 - 1.5.1. El PEC y el PCC. Las líneas pedagógicas del centro.
 - 1.5.2. La creación de Departamentos y Talleres. Los ciclos y etapas
 - 1.5.3. Los proyectos subvencionados del centro
 - 1.5.4. Las actividades extraescolares. La relación con la familia y las AA.VV.
 - 1.5.5. La atención a la diversidad
 - 1.5.6. La evaluación, la calificación y los boletines
-
2. Los cursos 1992-93 y 1993-94
 - 2.1. Organización pedagógica del centro
 - 2.1.1. El PEAT y la segunda etapa de la EGB
 - 2.1.1.1 Descripción del PEAT en el año 1992 (Filosofía, centros, organización, coordinación, formación...)
 - 2.1.1.2 Introducción de centros de compensatoria en el PEAT
 - 2.1.1.3. Adscripción del centro al PEAT y creación de talleres en segunda etapa. El taller de senderos y el taller de carpintería
 - 2.1.1.4. La coordinación del PEAT en el centro
 - 2.1.1.5. La consolidación del PEAT en la segunda etapa y contagio progresivo al resto del centro
 - 2.1.1.6. El PEAT como proyecto que marca el signo pedagógico del centro
 - 2.1.1.7. El PEAT y el equipo directivo del centro
 - 2.1.1.8. Cambios organizativos y pedagógicos introducidos por el PEAT

- 2.1.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje en preescolar y primera etapa de EGB
- 2.1.3. Otros proyectos educativos del centro
- 2.1.4. La atención a la diversidad
- 2.1.5. Los servicios de apoyo externos
- 2.2. La estructura social y organizativa del centro
 - 2.2.1. Cambio en el equipo directivo en el curso 92-93
 - 2.2.2. Cambio en el equipo directivo en el curso 93-94
 - 2.2.3. Cambios en la plantilla del centro
 - 2.2.4. Búsqueda de la participación y unidad del profesorado. Relaciones personales y profesionales
 - 2.2.4. Relación del centro con la Administración. El transporte y el comedor. El personal laboral.
 - 2.2.5. Relación del centro con la comunidad educativa. Creación del APA.
 - 2.2.6. Relación del profesorado con el alumnado, sus familias y el entorno. El taller de senderos
 - 2.2.7. El Consejo Escolar
- 2.3. Esbozo del PEC: El matrimonio entre el PAT y la dirección colegiada
- 3. El curso escolar 94-95
 - 3.1. Inicio de la investigación (del trabajo de campo)
 - 3.1.1. Presentación en el centro.
 - 3.1.2. La relación con el coordinador del PEAT
 - 3.1.3. Primeras percepciones e impresiones mutuas
 - 3.2. La dirección colegiada
 - 3.2.1. Organigrama de funcionamiento del centro
 - 3.2.2. La Comisión de Coordinación Pedagógica
 - 3.2.3. El reparto de responsabilidades y la distribución de los recursos
 - 3.2.4. Cambios en la plantilla del centro
 - 3.2.5. Las relaciones entre el profesorado. Las relaciones con el personal laboral. Las relaciones con la Administración. Las relaciones con la comunidad educativa
 - 3.2.6. La resistencia al cambio
 - 3.3. La extensión del PEAT a todos los niveles educativos
 - 3.3.1. Cambios en el PEAT a nivel regional y provincial
 - 3.3.2. La coordinación del PEAT en el centro
 - 3.3.3. La aplicación en infantil y primaria del PEAT
 - 3.3.4. La consolidación del PEAT en segunda etapa
 - 3.3.5. Los cambios necesarios en la organización
 - 3.3.6. La resistencia al cambio

- 3.3.7. Convivencia del PEAT con otras experiencias alternativas de aula y con otros proyectos
 - 3.3.8. Niveles distintos, ritmos diferentes, diversificación de los "problemas"
 - 3.3.9. La difícil relación entre las tareas y los recursos (humanos y temporales)
 - 3.3.10. El taller polivalente y la integración de las áreas
 - 3.4. La simbiosis entre la estructura colegiada y el PEAT
 - 3.4.1. La elaboración del PEC e inicio del PCC
 - 3.4.2. El Proyecto de formación. La construcción de un proyecto educativo curricular integrado
 - 3.4.3. La participación y el consenso
 - 3.4.5. El Consejo Escolar
 - 3.5. Las relaciones con el "exterior"
 - 3.5.1. El programa de Calidad Educativa
 - 3.5.2. La integración de los servicios de apoyo a los centro
 - 3.5.3. El APA y la relación con la comunidad educativa
 - 3.6. La evaluación y seguimiento del proceso
4. El curso escolar 1995-1996
- 4.1. Consolidación organizativa y pedagógica
 - 4.2. La LOGSE, las adscripciones y la recalificación del centro
 - 4.3. Cambios en la plantilla del centro y en los niveles educativos
 - 4.4. Cambios en el reparto de responsabilidades
 - 4.5. Cambios en los planteamientos pedagógicos
 - 4.6. Infantil y los rincones
 - 4.7. La atención a la diversidad
 - 4.8. La Jornada continua y el conflicto con las familias y el Consejo Escolar
 - 4.9. La crisis y explosión de los conflictos entre el profesorado
 - 4.10. La persistencia, la resistencia, y la resolución del conflicto. La fuerza de la unidad.
 - 4.11. La autoformación y la autovaloración del profesorado
 - 4.12. Planteando alternativas al futuro.

III. INTERPRETACIÓN

Este capítulo se concibe como una interpretación de la historia contada anteriormente.

Los apartados de este capítulo se conforman a partir de la historia que se narra y, por tanto, son provisionales. Pueden adoptar la forma de dilemas y/o metáforas.

Las interpretaciones que se realicen tratarán de buscar explicaciones "teóricas" y se sustentarán en la búsqueda de evidencias positivas y negativas en la información recogida por medio de observaciones, entrevistas, notas de campo y documentos oficiales y no oficiales.

Algunas sugerencias para este capítulo:

- * La construcción y la deconstrucción
- * El entorno sociocultural y el profesorado: la guerra de los dos mundos
- * Las políticas de descentralización y la autonomía de los centros: crónica de un desencuentro
- * Las turbinas del centro: la resistencia organizada (el profesorado implicado y su visión global de la tarea educativa)
- * La magefesa en la nevera: relaciones personales y profesionales (presión/compensación)
- * El patrón educativo: el PAT y los PATitos. La disidencia de los cisnes
- * Todos los calderos al fuego y las camas sin hacer: los conflictos y su disolución
- * ¿Somos más gente que personas?: el individuo, lo colectivo y lo público
- * El difícil camino de la democracia participativa en el aula y el centro: la igualdad ¿para qué diversidad? o... la diversidad ¿para qué igualdad?
- * La flor de la vida: el alumnado. Educación ¿y/o? promoción
- * Los cambios del fin de siglo: ¿dónde se rasca la sociedad?
- * La narradora: historia de un confesionario. De "mis manos son lo único que tengo" a "contigo aprendí..." pasando por el difícil papel de "chica para todo".
- * La colegialidad, los claustros paralelos, la secante y la cotangente: "en el punto medio está la virtud"
- * Flexiones y reflexiones: la formación y autoformación del profesorado.

IV. METODOLOGÍA

1. Diseño metodológico formal y definitivo de la investigación
2. Biografía de la investigación
3. Algunas reflexiones sobre los roles de los investigadores y su influencia en el propio proceso de investigación

ANEXO 6: Guión de preguntas elaborado por Burgess (1984) para escribir relatos autobiográficos sobre experiencias de investigación etnográficas

- 1.- ¿Cuál fue el origen del proyecto?
- 2.- ¿Cuáles fueron las metas y objetivos de la investigación? ¿Sobre qué cuestiones claves se dirigió? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Cuándo se desarrollaron? ¿Por qué se desarrollaron?
- 3.- ¿Qué forma tomó el diseño de la investigación? ¿Cuáles fueron los procedimientos técnicos? ¿Cómo fueron modificados esos procedimientos por la práctica de la investigación?
- 4.- ¿Cómo se obtuvo el acceso? ¿Cómo eran las relaciones con los “porteros” del grupo estudiado? ¿Cómo influyeron estas relaciones en la recogida de datos y su análisis?
- 5.- ¿Qué procedimientos de muestreo se adoptaron? ¿Cómo se usaron? ¿Por qué se usaron? ¿Cómo se modificaron los procedimientos de muestreo?
- 6.- ¿Qué grupos de personas y eventos fueron estudiados? ¿Quiénes fueron los informantes principales? ¿Cómo se seleccionaron? ¿Qué papel jugaron en el proyecto?
- 7.- ¿Qué métodos de investigación social se usaron? ¿Qué relaciones existieron entre los métodos? ¿Cómo se modificaron los métodos en relación con el proyecto?
- 8.- ¿Qué forma tomaron las relaciones de campo? ¿Qué roles se jugaron en el proyecto? ¿Cuáles fueron las relaciones con los informantes? ¿Cuál fue la influencia del sexo y el género en las relaciones de campo? ¿Cuáles fueron las relaciones de poder en el proyecto?
- 9.- ¿Qué habilidades de lenguaje se requirieron en la recogida y análisis de datos? ¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollaron en el campo y qué importancia tuvieron en las relaciones de campo?

- 10.- ¿Qué procedimientos de registro de datos se usaron? ¿Qué métodos se utilizaron para el registro, organización y archivado de las notas de campo y el cuidado de los diarios?
- 11.- ¿Cuál fue la relación entre la recogida de datos y el análisis? ¿Cuáles fueron los procesos informales que se dieron en el análisis de datos? ¿Qué procedimientos técnicos se emplearon en el análisis de los datos de campo? ¿En qué forma se hizo la lectura del informe?
- 12.- ¿Qué papel jugó la teoría en el proyecto? ¿Qué papel jugó la teoría en la recogida y análisis de datos? ¿Qué forma tomó la teorización?
- 13.- ¿A qué problemas morales se enfrentó el proyecto? ¿Cómo se condujeron estos problemas?
- 14.- ¿Qué forma tomó la diseminación de datos? ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto en la sociología, en los estudios de educación, en la política o en la práctica?
- 15.- ¿De qué forma desarrollarías futuros proyectos en esta área? ¿Qué advertencias metodológicas harías?

ANEXO 7: Cambios políticos en la Comunidad Autónoma Canaria y en la Consejería de Educación (1983-1996)²⁵

Año	Pactos	Partidos integrantes	Consejeros de Educación	Ministros de Educación
1983	Transferencias Educativas	PSOE	Luis Balbuena Castellano	José M ^a Maravall Terreros
1985	Pacto de Progreso	PSOE-ICU		
1987	Pacto Canario	CDS-AIC-AP-AHI	Enrique Fernández Caldas	
1988			Juan Manuel García Ramos	Javier Solana Madariaga
1991	Pacto de Estabilidad	PSOE-AIC	Jose Antonio García Déniz	
1993	Pacto Nacionalista	CC	José Mendoza Cabrera	Alfredo Pérez Rubalcaba
1994				Gustavo Suárez Pertierra
1995				Gerónimo Saavedra Acevedo
1996	Pacto Nacionalista-Conservadores	CC-PP		Esperanza Aguirre

²⁵ Tomado de Josefa Rodríguez Pulido (1996) y completado por Yanes (1997)

ANEXO 8: Esquema para el debate sobre la atención a la diversidad en el colegio Los Castaños (del 6 al 9 de mayo de 1996)

1ª Fase (ciclos):

Exposición de ideas sobre:

- a) atención a la diversidad: integración, alumnos con necesidades educativas especiales y retraso escolar
- b) Funciones del profesorado de Pedagogía Terapéutica
- c) Función del profesorado y los tutores

2ª Fase:

1.- Información:

- a) clarificación de términos
- b) normativa
- c) acuerdos tomados
- d) balance evolutivo

2.- Propuestas para debate

3.- Combinación con metodología de Proyectos

4.- Análisis del papel de todos los profesionales (tutores, especialistas, profesorado de PT, CCP y EOEP) ante casos de NEE, retraso escolar, bajo nivel del centro, etc.

5.- Criterios para priorizar

6.- Información de recursos disponibles

7.- Redistribución de recursos

ANEXO 9: Conclusiones del debate de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales (elaboradas en Los Castaños durante los días 6, 7, 8 y 9 de mayo de 1996, y refrendadas en claustro)

DIVERSIDAD

Se entiende como diverso al conjunto de todo el alumnado. Se entienden las diferencias y se respetan los ritmos individuales

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dependiendo del tipo de respuesta educativa, más o menos compleja, que se deba dar, se considerará que un alumno/a presenta necesidades educativas especiales, y se dispondrá en base a la misma de el/los recursos que sean necesarios y posibles.

El nivel de referencia por el que se debe considerar a un alumno como de n.e.e., debe ser más amplio que su nivel de escolarización, tomándose como referencia el ciclo o la etapa educativa. Asimismo, se referenciará en el currículum, con una interpretación flexible del mismo, ya sea el Proyecto Curricular del Centro o el D.C.B. de Canarias.

Se acuerda que la decisión sobre la atención no se fije unilateralmente por el tutor o el especialista, buscando la fórmula de atención más adecuada a cada caso en el consenso entre los implicados (tutor/especialista) y la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Se intentará profundizar en que el apoyo a la integración tienda a ser dentro del aula por las siguientes razones:

- Integración del alumno en su grupo de referencia
- Implicación del tutor en la atención
- Interacción entre el tutor y el especialista en las respuestas que se articulen para la atención de la diversidad dentro del aula

- Superar el “etiquetado” de alumnos con n.e.e.
- Fomentar la autoestima y la seguridad en sí mismos
- No profundizar en las diferencias por la imposición de ritmos o atenciones individuales

TIPOS DE RESPUESTA EDUCATIVA:

Una vez detectada por un profesor la necesidad de aumentar la respuesta educativa a un alumno, será el tutor el que elabore y desarrolle dicha respuesta educativa pudiéndose asesorar, si lo necesitara, con los recursos disponibles (especialistas, compañeros, bibliografía, recursos materiales,...). La atención a estos alumnos se realizará en el aula ordinaria y por el profesorado interviniente en el nivel.

Si del seguimiento y/o evaluación del proceso citado se entendiera que hay necesidad de aumentar la respuesta educativa, se arbitrarán los recursos necesarios entre el tutor, el especialista de apoyo a la integración, la CCP y los Servicios Concurrentes.

A modo orientativo estos recursos serían:

- Asesoramiento y actuación por parte de los especialistas (PT y Orientador)
- Adaptación de materiales y actividades
- Adaptación curricular (Objetivos, contenidos, actividades y evaluación)
- Uso de materiales alternativos
- Revisión de la estrategia metodológica
- Otro profesorado con horario disponible

Si se necesitara atención directa por parte del especialista de apoyo a la integración, esta se desarrollará preferentemente dentro del aula, entendiendo que se entra en el aula ordinaria para llevar a cabo la respuesta educativa decidida, y no para trabajar otros contenidos diferentes los del resto del alumnado, desterrándose la idea

de que el especialista acuda al aula a dar clases particulares a un alumno concreto o a varios de estos.

En todo caso se puede consensuar la forma de atención directa a los alumnos concretos entre los actuantes, entendiendo esta decisión como una estrategia puntual que se considere la más idónea para el desarrollo del alumno (siempre y cuando no sea contraproducente para la autoestima e integración del mismo) al que se está atendiendo (atención dentro y fuera del aula ordinaria...).

PRIORIZACIÓN:

En el caso de que los recursos disponibles en el centro no fueran suficientes para cubrir las demandas de atención planteadas, los criterios de prioridad deben inspirarse en las siguientes cuestiones:

- Atender a aquellos casos en los que la complejidad de la respuesta implique la necesidad de más recursos
- Intentar que se actúe de forma temprana en casos que se prevea vayan a seguir reproduciéndose en el tiempo

En las aulas que cuenten con un mayor número de alumnos con necesidades de atención o en las más numerosas.

ANEXO 10: Proyecto de Trabajo “El Universo”. Torbellino alumnado de 8º

¿QUÉ QUIEREN SABER?

- ¿Hay vida en otros planetas? *
- ¿Por qué flotan los planetas?
- ¿Tienen montañas?
- ¿Hay estrellas que no se pueden ver? ¿Son fluorescentes?
- ¿Por qué estamos a esta distancia del sol?
- ¿Qué es el Big-Bang?
- ¿El espacio tiene límites?
- ¿Cuál es el planeta más parecido a la Tierra?
- ¿Qué son los cometas?
- ¿Mataron a los dinosaurios?
- ¿Qué es la lluvia cósmica?
- ¿Cómo se destruye una estrella?
- ¿Cómo se halla la velocidad a la que va una estrella?
- ¿Quién hizo el Universo?
- ¿Qué son los cometas?
- ¿Qué son los meteoritos?
- Saber lo más interesante para cuando siga estudiando
- ¿Una estrella es más grande que el sol?
- ¿Por qué tienen esos nombres los planetas?
- ¿Qué es un agujero negro?
- ¿Hay aire en otros planetas?
- ¿Hay OVNIS?
- ¿Para qué sirve la capa de ozono?
- ¿El Universo es infinito?
- ¿Cuántos sistemas de planetas hay aparte del nuestro?
- ¿Cuánto se tarda de Plutón a la Tierra?
- ¿Por qué Saturno tiene aros alrededor?
- ¿Llueve en los demás planetas del Sistema Solar?
- ¿Cuánto puede medir el Sol?
- Medidas de los planetas
- Distancia entre los planetas
- ¿Qué son los cometas?
- ¿Cómo pueden haber naves espaciales?
- ¿Por qué cuando amanece desaparecen las estrellas?
- ¿Qué son las galaxias?

¿QUÉ TE PREOCUPA DEL UNIVERSO?

- El desconocimiento del Universo
- Si tiene fin o no
- La capa de ozono *
- Lluvia de meteoritos. Agujeros negros
- Que mueran las estrellas
- Que se cayeran los planetas
- El sol
- La vida en otros planetas
- La destrucción de la Tierra
- ¿Por qué flotan los planetas?

ANEXO 11: Análisis de las observaciones de 8º. Proyecto “El Universo”

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nº de alumnado en el curso: 24 (15 niñas y 9 niños)

Profesorado y materias que imparten (con indicación del aula donde se imparten y el nº de horas semanales):

Gloria	Tutoría	Laboratorio	1h
	Matemáticas		5hs (1h con ½ grupo)
	Naturales		3hs (1h con ½ grupo)
Claudio	Inglés	Audiovisuales/biblioteca	3hs
	Lenguaje	Biblioteca	5hs
	Taller	Taller	2hs con cada ½ grupo
Amadeo	Sociales	Biblioteca	3hs (1h con ½ grupo)
Juana	Técnicas Instrumentales	Biblioteca	2hs (1h con ½ grupo)
María	Religión	Sala de profesorado	1h (sólo 6 alumnos/as)
Violeta	Educación Física	Patio	2hs
Julia	Apoyo en Matemáticas	Laboratorio	1h
Ana	Pedagogía Terapéutica	Biblioteca	1h

Duración del Proyecto: del 19/12/95 al 13/2/96

Duración de la observación: del 16/1/96 al 13/2/96 (las sesiones iniciales fueron recogidas en un documento por el profesor de sociales y coordinador del PAT en el centro)

Horas de observación en cada materia:

Matemáticas	9
Lenguaje	7
Sociales	6
Naturales	6
Inglés	4
Taller	3
Técnicas Instrumentales	3
Sesiones conjuntas	2
Tutoría	1
Actividad extraescolar	1
Total (en 14 días)	43

1ª ACTIVIDAD: “Tarjetas vocabulario”

martes 16/1/96 (10:00-10:45) (anterior y ss.)

Asignatura: lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 19

Duración de la actividad: varios días

Descripción de la actividad: La actividad que realizan durante varios días en la clase de lenguaje consiste en escribir en tarjetas de cartulina de colores 50 palabras relacionadas con el tema del Proyecto de Trabajo (El Universo). La selección de palabras la hizo el propio alumnado, primero de forma individual, y luego en grupo. En cada tarjeta escriben una palabra, y luego las van a colgar en la pared de la biblioteca. Hay tarjetas de tres colores, para diferenciar las palabras agudas, llanas y esdrújulas. La observación se realiza en una clase intermedia que dura 45 minutos (la actividad ya se ha iniciado el día anterior y continuará durante, al menos, otro día). (10:00) Las palabras están ya todas escritas en las tarjetas, y lo que hay que hacer es terminar de corregirlas (ortografía y caligrafía). Claudio comienza llamando la atención al alumnado: el día anterior habían quedado en separar las que ya estaban corregidas de las que no, pero no lo hicieron; tampoco anotaron el nombre y el grupo de las que faltaban por corregir. Claudio señala que si hay un par de consignas, y no se siguen, es imposible adelantar el trabajo. Claudio continúa señalando que para agilizar la tarea van a repartirse el trabajo por grupos, y anota en la pizarra los grupos y las letras que le corresponden a cada grupo. Claudio recuerda que deben ordenarlas alfabéticamente, y les señala cómo mejorar la caligrafía atendiendo al tamaño de las letras. El alumnado se sitúa en torno a la mesa del profesor, y éste empieza a repartir las tarjetas por grupos. El alumnado se sienta en grupo, y Claudio les dice que se repartan el trabajo dentro de cada grupo: se pueden repartir las palabras o dedicarse unos a corregir y otros a ordenar (10:30). Hay un barullo tremendo en la clase, y quejas del alumnado por las tarjetas que hay que repetir. Claudio pide que trabajen en silencio. El alumnado se pone a trabajar con las tarjetas. (10:45) Claudio pide que recojan con orden y, debido al barullo que se forma, Claudio grita, algo enfadado, pidiendo que le escuchen. Explica cómo tienen que recoger, por orden alfabético y separando con un clip cada grupo de palabras que empiecen por la misma letra. El alumnado recoge en orden. (10:50) Están terminando de recoger y Claudio pregunta a Suso, individualmente, el alfabeto, que lo contesta correctamente. Claudio le pide que no deje de practicarlos. Salen al recreo.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: durante la realización de la actividad, el alumnado trabaja en grupos de cuatro.

Fuente de información: alumnado

Situación física: Sentados en grupo, pero hay movilidad

Material/medios: recursos aula: pizarra, cartulinas y rotuladores

Tipo de contenidos: Conceptuales: palabras agudas, llanas y esdrújulas. Procedimentales: caligrafía y ortografía.

Procesos de aprendizaje: aplicación y memoria.

Distribución del tiempo: Prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: el profesor

Tipo de interacción: no hay interacción, salvo para exponer el profesor la forma de hacer la actividad o corregir lo realizado. Exposición-recepción.

Actitud del alumnado: el profesor me señala que al alumnado “*este trabajo les ha gustado mucho*” (8OB2:6), pero en la clase hay bastante jaleo ¿se puede entender como entusiasmo? Más bien percibo deseo, por parte del alumnado, de acabar con la actividad (quejas por las que hay que corregir). En general, hay implicación en la actividad. En el momento de la observación, puede haber algo de desinterés por una parte del alumnado.

Criterios de evaluación: orden y colaboración

2ª ACTIVIDAD: “Planificación maqueta”

Martes 16/1/96 (2:00-4:00) y martes 23/1/96 (2:00-3:00)

Asignatura: Taller

Aula: Taller

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 12 (al taller asisten 3 grupos de 4 alumnos/as, la mitad de la clase)

Duración de la actividad: dos horas una tarde, y una hora del siguiente día de taller.

Descripción de la actividad: Es la primera actividad de este Proyecto de Trabajo (en adelante, PT) que realizan en el taller. En las actividades de preparación del PT han decidido hacer una maqueta del Sistema Solar. Lo que tienen que hacer es resolver los problemas técnicos para llevar a cabo la maqueta: calcular el tamaño con el que van a hacer los planetas y los materiales con los que van a hacerlos. Se trata de planificar el trabajo en el taller. Claudio les adelanta que la maqueta no la pueden hacer a escala, sino proporcionalmente. Para que resuelvan este primer problema, Claudio les echa una mano: dibuja una circunferencia, traza el diámetro, les va preguntando de qué tamaño harían el más pequeño, el más grande, cómo podrían calcular el tamaño de los demás, les deja una fotocopia en la que se incluye el tamaño de cada planeta y las distancias, etc. Dentro del grupo, leen la fotocopia, piensan en la forma de resolver el problema, responden a las preguntas que Claudio les va haciendo,

pero no acaban de resolver el problema. Sólo un grupo calcula cuántas veces es mayor el más grande respecto al más pequeño, y explica al resto cómo hicieron la operación. Al iniciarse la actividad, el alumnado está bastante disperso, hacen comentarios o preguntas que no tienen que ver con la actividad propuesta. Una vez que Claudio hace una llamada de atención, el alumnado se centra más en la tarea. Cuando el profesor entrega la fotocopia, todos se ponen a leer y a trabajar en el problema. Claudio les plantea que discutan dentro del grupo, para planificar el trabajo, el tamaño que tendría el planeta mayor y el más pequeño. Claudio se va pasando por las mesas viendo lo que hacen, resolviendo dudas y explicando los problemas con los que se encuentran. (3:00) La siguiente hora y la primera hora del siguiente día de taller la dedican a hacer los cálculos, tomar decisiones respecto al tamaño, y acordar los materiales necesarios para la realización de la maqueta (alambre, para hacer el volumen y papel para rellenarlo). Al final, en la pizarra, escriben una tabla con los nombres de los planetas, el diámetro en Kms. y la proporción en cms., partiendo de que Plutón tiene un cm.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: durante la explicación de la actividad por parte del profesor, el alumnado está en gran grupo; durante la realización de la misma, trabaja en grupos de cuatro.

Fuente de información: profesor y material

Situación física: Sentados en grupo

Material/medios: recursos aula (pizarra), elaborado por el profesorado: fotocopia sobre el tamaño y las distancias en el sistema solar

Tipo de contenidos: Conceptuales: los planetas; tamaño, proporción y escala. Procedimentales: planificación de la actividad del taller; cálculo de tamaños y distancias.

Procesos de aprendizaje: aplicación, resolución de problemas, originalidad.

Distribución del tiempo: Prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: el alumnado

Tipo de interacción: Inicialmente hay discusión y debate. Cuando cada grupo se pone a resolver el problema hay preguntas- respuestas

Actitud del alumnado: al principio de la actividad, al alumnado le cuesta centrarse en la actividad, hay cierto desinterés. A medida que el profesorado va planteando los problemas de la actividad, el interés y la implicación aumentan.

Criterios de evaluación: Iniciativa, colaboración y actitudes científicas

3ª ACTIVIDAD: “Viaje a la Tierra”

Martes 16/1/96 (3:00-4:00), miércoles 17/1/96 (2:00-3:00), viernes 19/1/96 (9:00-10:50), martes 23/1/96(3:00-4:00), miércoles 24/1/96 (2:00-3:00) y viernes 26/1/96 (9:00-9:55).

Asignatura: Sociales

Aula: Biblioteca

Profesor: Amadeo

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas cuando está el grupo completo. Dos días (el 16 y el 23) sólo asiste medio grupo de clase (el otro medio asiste al taller).

Duración de la actividad: si contabilizamos las dos horas con medio grupo como una hora completa, serían seis horas, repartidas en 5 días diferentes de trabajo durante dos semanas.

Descripción de la actividad: Amadeo se va a centrar en el conocimiento del planeta Tierra. Propone al alumnado que, por grupos de cuatro, se imaginen que conocen a un extraterrestre que no sabe nada de la Tierra y le cuenten lo que es. Luego, con el extraterrestre, iniciarán un viaje desde el pupitre hasta el centro de la Tierra y de vuelta al pupitre otra vez. Para realizar la actividad, les da unas fotocopias de una enciclopedia, aunque también pueden utilizar otros libros de consulta sobre el Universo. Les pide que, primero lean la fotocopia, luego hagan un guión de lo que van a contar y, por último, escriban lo que quieren contar, señalando que, cuanta más información obtengan, más completo estará el trabajo. La actividad se desarrolla siempre en el grupo de cuatro, aunque el alumnado puede moverse por el aula para consultar libros, preguntar dudas o pedir que le revisen lo que han hecho. Durante la segunda sesión de clase, Amadeo le pide a una alumna que explique a los compañeros que no vinieron el día anterior la tarea que hay que realizar. Luego explica al alumnado cómo van a ser evaluados para este trabajo: con la puntuación de 1 a 4, que ya es habitual; él los va a evaluar observando cómo trabajan y anotando en la hoja de seguimiento (individual y de grupo²⁶). Ellos también van a hacer una autoevaluación. Además, Amadeo les explica los criterios que se van a utilizar, que se corresponden con los de su hoja de seguimiento: la colaboración en el grupo, la aportación de ideas y la cantidad y calidad de información recogida y expuesta. Amadeo escribe estos criterios en la pizarra. La actividad se extiende durante dos semanas (tres días de clase semanales, uno de ellos, sólo asiste medio grupo a clase). El profesor, durante el desarrollo de la actividad, resuelve dudas al alumnado, explica cuestiones que los grupos no acaban de entender, o les amplía información cuando muestran interés en algún tema. Revisa la tarea de los grupos, anota en la hoja de seguimiento, y llama la atención cuando ve que algún alumno/a, algún grupo o la clase en general no están trabajando, o cuando se da cuenta de que no han entendido la forma de llevar a cabo el trabajo o lo han realizado mal. El

²⁶ Hoja de seguimiento individual: aporta ideas y colabora con el grupo. Hoja de seguimiento grupal: organización del trabajo, información recogida y expuesta.

alumnado es lento en la realización de la tarea, aunque los ritmos son desiguales y hay grupos que acaban un par de días antes que otros. También el trabajo, dentro de cada grupo, es desigual: unos sacan el trabajo adelante, mientras otros se distraen o esperan que les digan qué hacer. Tardan en leer la fotocopia que Amadeo les proporciona a modo de información básica, y tienen algunos problemas de comprensión lectora. Algún grupo elabora el guión antes de leer el texto, y varios grupos copian los subtítulos del texto para elaborarlo. La mayoría se olvida del guión cuando comienzan a redactar, limitándose a extraer la información que considera más importante, llegando incluso a pensar que esa es la actividad que tienen que hacer. Algún grupo copia literalmente partes del texto. Amadeo, de todas maneras, encuentra que el alumnado está muy animado y trabajador con la tarea, y es cierto que, salvando algunas excepciones, en general hay un buen nivel de trabajo en el aula. El penúltimo día de la actividad, Amadeo les advierte que para el siguiente día tiene que estar terminado el trabajo.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: el alumnado trabaja todo lo que dura la actividad en grupos de cuatro.

Fuente de información: material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: elaborado por el profesorado: fotocopias. Material de consulta. Recursos aula.

Tipo de contenidos: Conceptuales: las capas de la tierra. Procedimentales: lectura comprensiva; elaboración de un guión, buscar y resumir información, expresión escrita.

Procesos de aprendizaje: comprensión, aplicación, expresión personal.

Distribución del tiempo: Prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: el profesor

Tipo de interacción: preguntas- respuestas

Actitud del alumnado: interés e implicación en la actividad. Entusiasmo por parte de algún grupo más implicado en la tarea

Criterios de evaluación: comprensión, colaboración, iniciativa, actitudes científicas (búsqueda y exposición de información)

4ª ACTIVIDAD: “La luna”

Martes 16/1/96 (2:00-3:00), jueves 18/1/96(10:25-10:45), viernes 19/1/96 (12:15-13:00) y miércoles 24/1/96 (10:00-10:30).

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesora: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: aproximadamente tres horas divididas en cuatro días de clase diferentes.

Descripción de la actividad: La actividad consiste en clasificar, por orden de importancia, las cosas que serían necesarias para recorrer 300 Kms. en la cara iluminada de la luna. En una fotocopia se plantea la situación hipotética y se da un listado de 15 cosas que son las que hay que ordenar, justificando su utilidad. (17/1/96) El alumnado, en grupos de cuatro, discute y ordena el listado de cosas que llevar para recorrer los 300 Kms. No sé si trabajan con libros de consulta para ordenar el listado. (18/1/96) (10:25) Se pone en común lo trabajado en los grupos, siguiendo el siguiente procedimiento: un grupo lee la clasificación que ha hecho, y los demás señalan si están o no de acuerdo, y por qué. No hay discusión respecto a que el oxígeno es lo más importante, pero cuando pasan a la segunda prioridad comienza la discusión, y la búsqueda de argumentos. El alumnado está atento, implicado en la actividad, aunque participan unos con más frecuencia que otros, y les cuesta respetar el turno de palabra o no alzar la voz. Gloria, de vez en cuando, llama la atención sobre estas cosas, pidiendo que participen nuevas personas, que no eleven el tono de voz (“no por chillar más van a tener más razón”), etc. En ocasiones, hace alguna pregunta para desatascar o reconducir la discusión, pero en general no se introduce en el debate. Hay un buen nivel de argumentación. Si surge algún argumento en el que no están de acuerdo (por ejemplo, si hace frío o no en la cara iluminada de la luna) se ponen a discutir sobre esa cuestión. Cuando no hay consenso respecto a cuál sería el artículo más importante a salvar, lo resuelven por votación. Este día se quedan en la discusión del 4º artículo. (19/1/96) (12:20) Gloria recuerda lo que se ha decidido hasta el momento, y retoma la discusión sobre lo que llevarían en cuarto lugar. Hay cuatro artículos diferentes, y cada grupo ha dado ya las razones de su elección. Gloria pregunta si alguien retira su propuesta, y un grupo decide eliminar la calefacción. Se vota entre los otros tres artículos, y los que no salen elegidos pasan a disputarse el 5º y 6º lugar. Hoy están algo más revueltos. Gloria hace algunas llamadas al orden, y pide que participen aquellos que no han hablado dentro de cada grupo. Para facilitar las decisiones, Gloria les pide que se imaginen que sólo se pudiesen llevar un artículo de los que están en disputa. La clase termina sin que se hayan clasificado todos los artículos. (24/1/96) Gloria decide no seguir con el debate de la clasificación de los artículos para circular por la luna, porque si no se podría “eternizar” la actividad, y decide darles las soluciones y comentar la clasificación de la NASA, para concluir la actividad.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: al inicio de la actividad, durante una hora, trabaja en grupos de cuatro. El resto de la actividad es una puesta en común en gran grupo

Fuente de información: material: fotocopia

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: Elaborado profesorado: fotocopia. Material de consulta

Tipo de contenidos: Conceptuales: las condiciones de vida en la luna, la supervivencia. Procedimentales: clasificación, argumentación, debate.

Procesos de aprendizaje: comprensión, resolución de problemas, expresión personal

Distribución del tiempo: Prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: la profesora

Tipo de interacción: Durante todo el desarrollo de la actividad, primero en pequeño grupo y luego en gran grupo, discusión y debate, aunque la dinámica del debate conlleva, en ocasiones, preguntas- respuestas.

Actitud del alumnado: entusiasmo e implicación

Criterios de evaluación: comprensión, orden, socialización, actitudes científicas (argumentación)

5ª ACTIVIDAD: “Abuela Tierra”

Miércoles 17/1/96 (11:00-12:00)

Asignatura: Técnicas instrumentales

Aula: Biblioteca

Profesora: Juana

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora

Descripción de la actividad: (11:00) Juana lee en voz alta el capítulo 1 del libro “La enorme pequeñez de la abuela Tierra”. Mientras va leyendo, va comentando al alumnado lo que va leyendo, les comenta que el libro es metafórico, y les explica qué es una metáfora. (11:30) Juana pregunta al alumnado si se aburren con la lectura, y el alumnado responde que no, por lo que Juana sigue leyendo, pero sin encontrar demasiado sentido a lo que está

haciendo. Se ríe de puro nerviosismo (Esta clase ha sido algo improvisada: justo antes de entrar a clase, pensamos fotocopiar los capítulos del 2 al 6 y que el alumnado los leyera y anotara las dudas que tuviese o sacase información pero, mientras yo hacía las fotocopias, Juana ha comenzado a leer el capítulo 1, que va sobre la humanidad, y no sabe qué hacer ahora). La clase está más o menos atenta, a excepción de algún alumno, al que Juana le llama la atención. (11:45) El alumnado empieza a aburrirse con la lectura, que no se entiende demasiado bien. Juana reparte las fotocopias por grupos, y les pide al alumnado que las lean y que pongan en común las dudas o lo que no entiendan, las palabras que no conozcan y lo anoten por detrás de la fotocopia. El alumnado comienza a leer dentro del grupo. (11:55) Juana pide que recojan y que pongan el color del grupo a la fotocopia.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: durante $\frac{3}{4}$ de hora, es una actividad para gran grupo. El último $\frac{1}{4}$ de hora trabajan en grupos de cuatro.

Fuente de información: material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: elaborado profesorado: fotocopia

Tipo de contenidos: Conceptuales: la historia de la humanidad y el origen de la tierra.

Procesos de aprendizaje: comprensión

Distribución del tiempo: Prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: ambigua

Decisión de la actividad: la profesora

Tipo de interacción: Durante los $\frac{3}{4}$ de hora inicial, hay exposición-recepción. El último $\frac{1}{4}$ de hora no hay interacción

Actitud del alumnado: interés que va decayendo hacia el final de la hora

Criterios de evaluación: orden/disciplina

6ª ACTIVIDAD: “Años luz”

Martes 23/1/96 (9:30-10:00) y 24/1/96 (de 9:00-9:30)

Asignatura: matemáticas

Aula: Laboratorio

Profesora: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora repartida en dos días de clase

Descripción de la actividad: 23/1/96 (9:30). Gloria les pregunta si saben lo que es un año luz y algún alumno contesta que es una medida de longitud, pero no saben su significado, por lo que lo explica y propone al alumnado que, conociendo la velocidad a la que viaja la luz (300.000 Kms/seg), calculen cuántos kilómetros serán un año luz. Le pide al alumnado que lo resuelva individualmente y, si tienen duda, lo consulten dentro del grupo. El alumnado se pone a hacer la tarea y la profesora pasea por las mesas, observando lo que hacen y contestando preguntas. Gloria hace un par de llamadas de atención y el alumnado se queda callado trabajando. Algunos alumnos y alumnas lo resuelven en seguida el problema. Otros se hacen un lío con los cálculos. Otros, copian e sus compañeros de grupo que ya lo han resuelto. Al terminar la sesión, casi todos han obtenido el mismo resultado. 24/1/96 (9:00) Gloria introduce el tema de las potencias (que lo van a repasar del curso anterior) utilizando la cifra que les dio pasar a Kms un año luz. Gloria pasa en la pizarra esa cifra a potencia con base 10, explicando el proceso como una forma de resumir la cifra: $9.460.800.000.000 = 94.608 \times 10^8$.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual (aunque pueden consultar en pequeño grupo). Al final de la actividad hay exposición en gran grupo

Fuente de información: profesora

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: recursos de aula: pizarra.

Tipo de contenidos: Conceptuales: potencias; procedimentales: resolver el problema del año luz

Procesos de aprendizaje: aplicación y comprensión

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: la profesora

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: aunque algunos muestran desinterés, en general hay interés e implicación, incluso algo de entusiasmo en algunos.

Criterios de evaluación: orden, comprensión

7ª ACTIVIDAD: “Guerra de los Mundos”

Lunes 22/1/96 (no observado) martes 23/1/96 (10:00-10:45)

Asignatura: lenguaje

Aula: audiovisuales

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 2 horas repartidas en dos días de clase

Descripción de la actividad: (El día 18/1/96 no se observó la clase, pero el alumnado hizo más o menos lo mismo que el día 23). 23/1/96 (10:00) Claudio, para retomar la lectura del texto “la guerra de los mundos”, pide a un alumno que haga un resumen de lo leído el día anterior. Como el alumno no se acuerda le hace preguntas concretas y la mayoría no las sabe contestar. Pregunta a otros alumnos y alumnas pero, en general, muy pocos parecen recordar (o haberse enterado) de lo que leyeron el día anterior. Sólo 5 ó 6 alumnos levantan la mano para contestar las preguntas de Claudio, que acaba dándoles la palabra. (10:15) Claudio tiene que salir de clase, y pide al alumnado que vayan leyendo nuevamente el texto en voz baja. La clase alborota al salir el profesor, pero a una llamada de atención mía, se quedan en silencio, aunque algunos no se ponen a leer. (10:25) Entra el profesor, y pide que le cuenten de qué va el texto, y ahora hay más alumnado que levanta la mano. Claudio pregunta a una alumna, que no ha levantado la mano y hace un resumen correcto de la primera parte del texto. Claudio pide que alguien lea la segunda parte, y recuerda que lo fundamental es la comprensión lectora: entender lo que se está leyendo; añade que se puede parar la lectura si no se está entendiendo. (10:30) Empieza a leer en alto otro alumno. (10:35) Claudio pide al alumno que está leyendo que resuma lo que ha leído. Continúa así la clase, llamando a leer y a resumir a otro alumno. Hay algunas interrupciones de alumnos que quieren contestar, o que dicen que ya habían leído eso el día anterior. (10:40) Claudio detiene la lectura porque han entrado los representantes del alumnado, y tienen que informar de una reunión que han tenido. Claudio pide al alumnado que termine de leer el texto en casa para resumirlo el próximo jueves en clase. Durante el desarrollo de la clase, en varias ocasiones, Claudio tiene intervenciones concretas respecto a las risas que provoca la respuesta de algún alumno: “*cállense, porque han reconocido que no se enteraron*”, o haciendo caer en la cuenta de que si trabajan correctamente, pueden sacar adelante la tarea: “*¿ves que puedes enterarte de lo que lees?*”, *hay que parar de vez en cuando a ver si se están enterando, y no esperar al final*”

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: elaborado por profesorado: fotocopia

Tipo de contenidos: Conceptuales: locutor radiofónico, narrador, diálogo; procedimentales: lectura comprensiva, resumen oral; actitudinales: tomar conciencia del aprendizaje y los errores

Procesos de aprendizaje: memoria, expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesor

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: orden, socialización

8ª ACTIVIDAD: “Experiencias luz”

Martes 23/1/96 (2:00-3:00) y miércoles 24/1/96 (10:35-10:45)

Asignatura: Naturales

Aula: laboratorio

Profesora: Gloria

nº de alumnos: 12 alumnos y alumnas (el día 23) 24 alumnos el día 24.

Duración de la actividad: 1 hora y 15 minutos.

Descripción de la actividad: 23/1/96 (2:05) La profesora ha fotocopiado de un libro diferentes actividades para observar las propiedades de la luz (reflexión, refracción, etc.). Cada uno de los tres grupos hace una experiencia diferente. Se trata de que realicen la experiencia que se describe en la fotocopia, observen lo que sucede y luego, discutiendo dentro del grupo y buscando información en el material de consulta, busquen la explicación de por qué sucede. Me centro en observar cómo trabajan dentro de un grupo. La experiencia consiste en poner una moneda en un plato, y ponerse a una distancia en la que no puedan ver la moneda. Si echan agua dentro del plato, y se sitúan a la misma distancia que antes, ahora sí la pueden ver. No tardan en descubrir qué es lo que pasa, pero les cuesta buscar la explicación. Primero, dentro del grupo, tratan de buscar explicaciones y rebatirlas entre ellos, con mi ayuda. Al no encontrar una explicación convincente, Gloria les dice que busquen en los libros de consulta. Un alumno del grupo lo encuentra en uno de los libros y, sin entender lo que está leyendo (no está demasiado bien explicado en el libro), ni

consultarlo con los compañeros del grupo, va a preguntarle a la profesora. Gloria no se los explica, les pide que sigan buscando e intentando descifrar lo que pasa. 24/1/96 (10:35) Aunque la clase de este día empezó a las 10:00, Gloria ha utilizado parte del tiempo en otras actividades y, a esta hora, pide al alumnado que se pongan a realizar las experiencias y justificar por qué pasa lo que pasa, que luego tendrán que explicarlo al resto de la clase. En este día, el alumnado está un poco disparatado, no se centra en nada.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: pequeño grupo

Fuente de información: material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: elaborado por profesorado: fotocopia. Elaborado por el alumnado: material par realizar las experiencias. Material de consulta.

Tipo de contenidos: Conceptuales: reflexión y refracción de la luz; procedimentales: realizar las experiencias y buscar la explicación.

Procesos de aprendizaje: resolución de problemas, expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesora

Tipo de interacción: dentro del grupo, discusión/debate. Con la profesora: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: implicación

Criterios de evaluación: iniciativa, colaboración, comprensión y actitudes científicas

9ª ACTIVIDAD “Volumen planetas”

Martes 23/1/96 (3:00-3:30) (anterior y ss. no observados)

Asignatura: Taller

Aula: Taller

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 12 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: ½ hora (observada)

Descripción de la actividad: 23/1/96 (3:00) El alumnado ya ha calculado las proporciones y el tamaño de cada planeta, ha decidido cómo los van a hacer (con verga, relleno de papel cola y pintura), se han repartido los planetas y están, en grupos de cuatro, haciendo la actividad. En cada grupo trabajan un o dos. El resto habla o se despista. Claudio llama la atención en alguna ocasión. (3:30) acaba la clase ½ hora antes porque hay exhibición del juego del palo en el patio. Esta actividad durará esta semana.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: pequeño grupo

Fuente de información: profesorado y alumnado

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: recursos de aula: verga y alambre

Tipo de contenidos: procedimentales: elaboración del volumen de cada planeta.

Procesos de aprendizaje: aplicación

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado y alumnado

Tipo de interacción: no hay interacción

Actitud del alumnado: implicación unos, desinterés otros.

Criterios de evaluación: iniciativa, colaboración.

10ª ACTIVIDAD: “Noticia”

Miércoles 24/1/96 (10:30-10:35)

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesor: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: ¼ de hora

Descripción de la actividad: (10:30) Entre una actividad y otra (dar las soluciones de la NASA y continuar realizando las experiencias sobre la luz), el alumnado le comenta a Gloria una noticia que oyeron el día anterior: el descubrimiento de dos planetas nuevos, del tamaño del Sol, cerca de Júpiter, en los que había agua, atmósfera con oxígeno y carbono; también decían que se había descubierto más lunas de Júpiter. Gloria discute con ellos que esto es imposible; consulta en un libro el tamaño de los planetas del Sistema Solar y se convence de que no puede ser cierta la noticia que oyeron, pero no lo discute con ellos. (10:35)

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: alumnado

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios:

Tipo de contenidos: conceptuales: descubrimiento de nuevos planetas y satélites; actitudinales: crítica a la información de los medios

Procesos de aprendizaje: memoria, expresión personal

Distribución del tiempo: breve y rígido

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: ambigua

Decisión de la actividad: alumnado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: entusiasmo

Criterios de evaluación: iniciativa

11ª ACTIVIDAD: “Dramatización”

Lunes 22/1/96 (2:00-3:00)(no observado) y miércoles 24/1/96 (11:00-12:00)

Asignatura: Técnicas instrumentales

Aula: Biblioteca

Profesor: Juana

nº de alumnos: el día 22, 12 alumnos y alumnas, el día 24, 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 2 horas

Descripción de la actividad: (11:00) La actividad consiste en imaginar una situación, unos personajes, y crear un diálogo sobre la vida cotidiana, para luego representarlo. Juana les ha repartido unas fotocopias con un diálogo dramatizado, para que lo tengan como referencia o ejemplo. Cuando la clase comienza se crea un alboroto generalizado. Juana trata de poner orden y de que se organizaran. Una alumna comenta que el problema es que, al principio (el día anterior), empezaron escribiendo el diálogo, pero ahora ya no han escrito, sino que, sobre la marcha, se han puesto a lanzar ideas algo disparatadas y representarlas. Juana les dice que, aunque en la representación pueden improvisar, deben “*estrujarse el cerebro*” y sacar temas e ideas, y escribirlas antes de dramatizarlo. Juana y yo nos ponemos a trabajar por los grupos, para ayudarles a sacar las ideas. En el grupo en que me pongo a trabajar, tres de los cuatro alumnos piensan que lo que van a hacer no sirve para nada (Vicente: “*esto del diálogo es una tontería, mejor hacer matemáticas y esas cosas*”; Yanette G: “*esto no sirve para nada, porque si vas al instituto...*”). Se ponen a trabajar. Han elegido el tema de los celos. Voy a otro grupo, formado por tres chicas y un chico, y no han avanzado nada porque Alexis dice que no quiere hacerlo, y se niega a todas las propuestas que hacen las compañeras. Otro grupo ha elegido representar un programa de moda en la tele (Cruzando el Misissippi). Juana, de vez en cuando, manda a callar en voz alta. (11:50) La profesora decide que, como no va a dar tiempo de representarlo, interrumpen el trabajo de grupo y pongan en común cómo les ha ido con el trabajo. Pregunta al grupo de Alexis cómo le ha ido (el que no quiere hacer nada), y cuentan el problema que tienen para ponerse de acuerdo, y la negativa de Alexis a hacer las propuestas, porque se enfadó por un nombre que le pusieron. Alexis se defiende diciendo que ese nombre iba a provocar la risa. Juana les pregunta si les costaría mucho cambiar el nombre, y el grupo queda en silencio. Acaba la clase, pero Juana se queda hablando con este grupo.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: al principio y final de la clase, gran grupo. Durante la ½ hora intermedia, están en pequeño grupo

Fuente de información: alumnado y material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: elaborado por el profesorado: fotocopias

Tipo de contenidos: procedimentales: escribir un diálogo y representarlo; actitudinales: tolerancia, respeto

Procesos de aprendizaje: expresión personal y originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: discusión-debate

Actitud del alumnado: conformismo (al menos en el pequeño grupo observado) y también por el escándalo que se respira en la clase

Criterios de evaluación: orden, iniciativa, colaboración y socialización

12ª ACTIVIDAD: “Video de Muzzy”

Lunes 29/1/96 (10:00-10:45) y miércoles 1/2/96 (9:00-9:50)

Asignatura: Inglés

Aula: Audiovisuales

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 21 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: $\frac{3}{4}$ de hora y 50 minutos, repartidos en dos días

Descripción de la actividad: 29/1/96 (10:00) Claudio les recuerda lo que están trabajando: expresiones de uso frecuente. El alumnado está realizando un listado de las expresiones que ya han aprendido oralmente, y Claudio les informa de que van a aprender algunas nuevas viendo un video de dibujos animados. Claudio les informa de que el viernes hará un pequeño control con todas estas expresiones, y ante el alboroto que se forma, el profesor les señala que, si no es así, no estudian, y que el que va estudiando día a día no va a tener problema. (10:10) Mientras Claudio prepara el video, pide al alumnado que, dentro del grupo, hagan un pequeño repaso, preguntándose de forma oral por las expresiones, de inglés a español, y a la inversa. El alumnado se pone a repasar. (10:20) Claudio pone el video, -que ya lo han visto en otras ocasiones- recordándole al alumnado que se trata de aumentar la lista de expresiones de uso frecuente. Durante la proyección, Claudio va parando el video, y comentando o preguntando algo de lo que se escucha. El video es sobre Muzzy, un extraterrestre que llega a la tierra. (10:35) Claudio les pregunta si se les ocurre, viendo el video, alguna forma de relacionar lo que están trabajando con el tema del PT. El alumnado contesta que pueden hacer un diálogo, un TBO, alguna historia en la que haya extraterrestres. Claudio recoge la idea del diálogo para trabajarlo la siguiente semana en clase, aprenderlo y grabarlo, para que se oigan la pronunciación. (10:40) Claudio copia algunas de las expresiones que han salido en el video en la pizarra, y le pide al alumnado que las copie en la libreta. 1/2/96 (9:00) Mientras Claudio pone a punto el video, una de las alumnas escribe en la pizarra, en inglés, la fecha del día, y comete un fallo. Claudio pregunta a la clase dónde está el fallo, y por qué. Claudio aprovecha para recordar la forma de escribir las fechas en inglés. (9:20) Claudio, en inglés pregunta a algunos alumnos y alumnas el significado de algunas de las expresiones que están trabajando; recuerda que al día siguiente va a hacer un pequeño control, y también la dificultad que supone dejar todo para estudiarlo el último día. (9:30) Claudio pone el mismo video que el día anterior y, de vez en cuando, lo para preguntar o comentar alguna expresión. Al mismo tiempo, se pasea por las

mesas viendo lo que hace el alumnado. Claudio dice en voz alta: “*se acomodan a que hay un 10% en clase que siempre contesta y no practican las cosas. A partir de ahora hay algunos a los que no voy a dejar hablar*”. Siguen viendo el video hasta las 9:50. Durante la clase de hoy, tres personas han interrumpido a Claudio (que es el director) para cuestiones relativas al colegio. Esto es habitual en las clases de Claudio, por la mañana sobre todo.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual, salvo el momento de repaso del primer día de la actividad, que se preguntan dentro del grupo pequeño.

Fuente de información: material

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: material audiovisual, recursos de aula: pizarra, cuadernos...

Tipo de contenidos: conceptuales: expresiones de uso frecuente en inglés

Procesos de aprendizaje: memoria, aplicación

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés

Criterios de evaluación: orden, comprensión

13ª ACTIVIDAD: “Tildes 1”

Lunes 29/1/96 (11:15-11:55)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Audiovisuales

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 23 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 50 minutos

Descripción de la actividad: (11:15) Claudio y la mayoría del alumnado se han retrasado en la entrada a clase. Hay bastante alboroto. Ha surgido, en el recreo, un problema con una de

las alumnas de clase, que no ha entrado al aula. A lo largo de la clase habrá varias interrupciones por esta situación. El profesor recuerda que para hoy tenían que tener hechas dos cosas: un listado con las palabras agudas, llanas y esdrújulas del texto de “La Guerra de los dos mundos”, y anotar el nombre del libro del que habían sacado la información. Claudio pasa por las mesas revisando la tarea, y anotando en la hoja de seguimiento del alumnado. (11:25) Claudio pide que, por grupos, hagan varios “papelitos” que pongan: esdrújulas con tilde, idem sin tilde, llanas y agudas (con y sin tilde). Hay que sacar un papelito y, según lo que ponga, decir rápidamente una palabra que cumpla las características del papel. Las palabras no se pueden repetir. Una persona del grupo se encarga de que no haya fallos. (11:30) Se ponen a hacer el trabajo en grupo. Claudio se pasea por los grupos. En el grupo de Eduardo se para. A Eduardo no se le ocurre nunca ninguna palabra, y Claudio, al preguntarle, se da cuenta que no tiene claro lo que son palabras agudas. Claudio se lo explica. (11:55) Claudio da por terminada la actividad.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual, en el momento de corregir la tarea, grupo pequeño cuando se ponen a “jugar” con los “papelitos”

Fuente de información: alumnado

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: recursos de aula: cuadernos...

Tipo de contenidos: conceptuales: palabras agudas, llanas y esdrújulas; tildes.

Procesos de aprendizaje: memoria, comprensión y aplicación

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés; pero están algo distraídos por el problema suscitado con una alumna durante el recreo

Criterios de evaluación: comprensión

14ª ACTIVIDAD “Tildes 2”

Lunes 29/1/96 (11:55-12:00)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Audiovisuales

Profesor: Claudio

n° de alumnos: 23 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 5 minutos

Descripción de la actividad: (11:55) Claudio pide que se queden sólo con una hoja en blanco sobre la mesa y que escriban, rápidamente, todas las palabras que le vengan a la cabeza de cada una de las categorías con las que han estado trabajando durante la sesión de clase (palabras llanas, agudas y esdrújulas, con y sin tilde). (12:00) Claudio dice en voz alta: “*los que tienen cinco palabras en cada columna, pueden entregarlo*”.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual

Fuente de información: alumnado

Situación física: Sentados en grupos de cuatro

Material/medios: recursos de aula: hoja en blanco

Tipo de contenidos: conceptuales: palabras agudas, llanas y esdrújulas; tildes.

Procesos de aprendizaje: memoria

Distribución del tiempo: breve y rígido

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: rígida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: memoria

15ª ACTIVIDAD: “Exterior planetas”

Lunes 29/1/96 (2:00-3:00)

Asignatura: Taller

Aula: Aula taller

Profesor: Claudio
n° de alumnos: 12 alumnos y alumnas
Duración de la actividad: 1 hora

Descripción de la actividad: (2:00) Ya han hecho la estructura y el volumen de todos los planetas, y ahora van a hacer la superficie. Claudio les dice que tienen que buscar información sobre los colores de la superficie de los planetas, y también pensar en la forma de colgarlos. El alumnado está preparando la cola. Tienen dificultad para hacer los planetas más pequeños. De los 12 alumnos y alumnas que están en clase, sólo tres o cuatro están trabajando. Los demás hablan o miran lo que hacen los otros, dejan pasar el tiempo. Dentro de cada grupo, hay alguno que dice al resto lo que pueden hacer.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: grupo pequeño

Fuente de información: profesorado y alumnado

Situación física: Sentados en grupos de cuatro, movilidad

Material/medios: recursos de aula: cola y papel. Material consulta.

Tipo de contenidos: procedimentales: cubrir la estructura y el volumen de los planetas

Procesos de aprendizaje: aplicación y originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: alumnado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: en general, desinterés

Criterios de evaluación: iniciativa, colaboración

16ª ACTIVIDAD: “Capas de la tierra”

Lunes 29/1/96 (3:00-4:00)

Asignatura: Técnicas instrumentales

Aula: Biblioteca

Profesor: Juana

nº de alumnos: 12 alumnos y alumnas
Duración de la actividad: 1 hora

Descripción de la actividad: (3:00) La actividad consiste en realizar con plastilina de diferentes colores un desmontable de las capas de la Tierra. La actividad la van a realizar por parejas. Juana no sabe muy bien cómo hacerlo; el alumnado se pone a hacer la tarea y la realiza sin demasiado problema.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: por parejas

Fuente de información: alumnado, material

Situación física: movilidad

Material/medios: recursos de aula: plastilina; material consulta

Tipo de contenidos: conceptuales: las capas de la Tierra; procedimentales: realizar el desmontable en plastilina

Procesos de aprendizaje: comprensión y resolución de problemas

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: No hay interacción

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: iniciativa

17ª ACTIVIDAD: “Exposición tierra”

Martes 30/1/96 (2:00-2:45) y viernes 2/2/96 (9:00-11:00)

Asignatura: día 29: Taller/ Naturales y Sociales; día 2: sociales/taller, lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: el día 30, Amadeo y Gloria; el día 2, Amadeo, Gloria y Claudio

nº de alumnos: el día 30, 24 alumnos y alumnas; el día 2, 18 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 2 horas y $\frac{3}{4}$ de hora repartido en dos días

Descripción de la actividad: 30/1/96 (3:00) Por grupos, van a exponer el trabajo que han estado haciendo en Sociales (el viaje al centro de la Tierra con el extraterrestre). Para esto, han juntado las dos horas de clase de la tarde, y el profesorado respectivo. Durante la exposición, van a realizar la evaluación, coevaluación y autoevaluación del trabajo. Al comenzar la clase, el alumnado dice que no sabía que hoy lo tenía que exponer, y el profesorado decide dejarles un tiempo (10 minutos, que se prolongan hasta media hora) para preparársela. Mientras, Amadeo escribe en la pizarra las pautas para organizar la exposición, y se las comenta: repartir las intervenciones, seleccionar y organizar lo que van a exponer, elaborar un guión para seguir un orden en la exposición, y preparar los materiales que van a necesitar. Amadeo les recuerda también los criterios de evaluación (ver 3ª actividad): claridad en la exposición, cantidad de información, expresión, vocabulario y participación. El alumnado se pone a trabajar en la preparación de la exposición, y nos preguntan cosas. La mayoría son preguntas acerca de cosas que copiaron de los textos y que ahora no recuerdan o no entienden. (3:45) Se suspenden las clases por un temporal. 2/2/96 (9:00) Se retoma la exposición de los trabajos. Como faltan muchos a clase (la semana ha sido irregular por el temporal, y hoy todavía hay mal tiempo), se dejan 10 minutos para reorganizar el reparto de las intervenciones y repasar la exposición. Amadeo pide que empiecen primero aquellos grupos que están completos. La dinámica de las exposiciones es la siguiente: el grupo que va a exponer sale a la pizarra. Amadeo les pregunta cómo se han organizado el trabajo, luego exponen; se da paso a las preguntas (tanto por parte del profesorado como del alumnado), después Amadeo pide a la clase que valoren de 1 a 4 el trabajo, pide al grupo que se autovalore en la misma escala y, por último, da el su puntuación, y explica por qué. Amadeo anota todas las valoraciones en la hoja de seguimiento. Amadeo pide que no interrumpen en medio de la exposición, sino que esperen al final para preguntar o aclarar. Cada exposición dura, aproximadamente, cinco minutos. Ningún grupo ha utilizado materiales o pizarra. La mayoría se ha organizado repartiendo una parte del trabajo para cada miembro. Cuando ha surgido algún problema en el grupo, lo comentan (tanto el propio grupo como el resto). La mayoría de las valoraciones coinciden con el 3. Durante las exposiciones, hay alumnado que repasa lo que tiene que exponer. Unos leen la exposición, otros se desprenden más de lo escrito. Sólo un grupo se extiende más de lo habitual: han introducido más información que el resto. Es a este grupo al que le hacen más críticas y preguntas. Dentro de cada grupo hay alguien que domina más el tema y responde a las preguntas. Amadeo pregunta en alto qué cosas tienen en cuenta para valorar un grupo con más o menos puntuación; el alumnado contesta: “*un 1, si no sabe nada, un dos si sabe poco...*”; “*si explica o no explica*”; “*si se enrollan o no, si explican o no, si dicen alguna palabra que no se entienda, si la saben explicar...*”. También se comentan algunos problemas detectados en los grupos, por ejemplo, el problema de un alumno, que no quería participar porque sentía que se reían de todo lo que él hacía o proponía. A las 10:55 acaba la exposición de los trabajos.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: mientras repasan la exposición, pequeño grupo; durante la exposición: gran grupo

Fuente de información: alumnado

Situación física: sentados en pequeño grupo

Material/medios: recursos de aula. Material elaborado por el alumnado

Tipo de contenidos: conceptuales: las capas de la Tierra; procedimentales: realizar la exposición; actitudinales: valoración del trabajo propio y ajeno, exponer y discutir los problemas; organizar el trabajo.

Procesos de aprendizaje: comprensión, expresión personal, originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: mezcla exposición-recepción con preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés, iniciativa e implicación

Criterios de evaluación: orden, iniciativa, colaboración, socialización y comprensión

18ª ACTIVIDAD: “Diálogo inglés”

Jueves 1/2/96 (9:50-9:55), viernes 9/2/96 (10:30-11:00) y lunes 12/2/96 (10:00-10:45)

Asignatura: Inglés

Aula: Audiovisuales

Profesor: Claudio

nº de alumnos: el día 1: 21 alumnos y alumnas; el día 9 24 alumnos y alumnas; el día 12, 22 alumnos y alumnas.

Duración de la actividad: 1 hora y ½, aproximadamente, repartida en tres días de clase

Descripción de la actividad: 1/2/96(9:50) Claudio les pide que, en los últimos cinco minutos de clase, se pongan de acuerdo sobre el tema que van a trabajar en el diálogo que van hacer en los siguientes días; la historia se va a hacer en grupo; lo más importante es que repasen las expresiones de uso frecuente y las utilicen; les recuerda que para eso es importante no olvidarse de traer el material a clase. Mientras Claudio habla el alumnado ha empezado a recoger. 9/2/96 (10:30) Claudio les dice que hoy van a empezar a hacer el diálogo con las expresiones. Claudio se sienta en su mesa, y el alumnado empieza a trabajar en el diálogo, pero se monta un bullicio general que hace que Claudio se levante y se pasee por las mesas, revisando el trabajo de los grupos. Hay problemas para trabajar dentro de los grupos: unos no quieren hacer nada, otros llevan el peso de todo el trabajo. Claudio trata de resolver

algunos problemas concretos de este tipo con el grupo en cuestión. (10:50) El escándalo en la clase es de tal calibre que Claudio manda a callar en voz alta, y espera a que se callen. Claudio comenta en alto algunas de las cosas que ha observado en el trabajo en grupo: están trabajando sin consultar la libreta, y así les cuesta más acordarse de todas las expresiones. Muchos no están utilizando ninguna de estas expresiones en el diálogo, sino que se limitan a hacer preguntas y respuestas. Les recuerda que el lunes, mientras estén en el taller, irán saliendo por grupos para grabar el diálogo. 12/2/96 (10:00) Claudio les pregunta qué es lo que tienen que hacer y responden: el diálogo. Se ponen a trabajar, por grupos en el diálogo, y Claudio se acerca por los grupos que le hacen alguna consulta. Hay bastante escándalo en la clase. Algunos grupos ya han terminado el diálogo y lo están practicando. En otros grupos, siguen trabajando, con bastante desorganización, en la redacción (en un grupo uno se enfada y se paraliza el trabajo, en otro, la alumna que había comenzado el trabajo no vino, y el resto no saben qué es lo que estaba haciendo...). A las 10:45 acaba la clase.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: pequeño grupo

Fuente de información: material y alumnado

Situación física: sentados en pequeño grupo

Material/medios: recursos de aula. Material elaborado por el alumnado

Tipo de contenidos: conceptuales: expresiones de uso frecuente; procedimentales: escribir un diálogo

Procesos de aprendizaje: memoria, comprensión, originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado y alumnado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: implicación por una parte del alumnado; desinterés por una parte del alumnado

Criterios de evaluación: orden, iniciativa, colaboración y comprensión

19ª ACTIVIDAD: “Leer cuentos”

Jueves 1/2/96 (2:00-2:30)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: Claudio y Ana

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: ½ hora

Descripción de la actividad: (2:00) Claudio está repartiendo fotocopias de cuentos diferentes según el nivel de dificultad. Les dice al alumnado que se trata de leer varios cuentos en silencio. El alumnado se pone a leer los cuentos. Hay silencio en el aula. Ana, profesora de PT está ayudando a Suso en la lectura. El alumnado, de vez en cuando levanta la mano y Claudio acude a resolverle alguna duda. Los cuentos han sido fotocopiados de tres libros distintos: “Cuentos por teléfono”, “Cuentos escritos a máquina”, y “La patrulla desconocida”. (2:10) Claudio dice en alto que en su mesa hay más fotocopias de cuentos, y que si terminan con uno pueden acercarse y coger otro, manteniéndolos ordenados. El alumnado lee en silencio, y se levanta para cambiar de cuento. Claudio escribe en la pizarra los nombres de todos los cuentos que hay fotocopiados, para que sirvan de referencia al alumnado. La actividad continúa hasta que todos han leído todos los cuentos (las 2:30). Durante la siguiente actividad de clase, Claudio llama a algunos alumnos y alumnas individualmente a su mesa, les pregunta sobre los cuentos que han leído y anota en la hoja de seguimiento. También les pregunta a algunos el abecedario.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual

Fuente de información: material

Situación física: sentados en pequeño grupo; hay movilidad para ir a cambiar el cuento

Material/medios: Material elaborado por el profesorado. Recursos de aula: pizarra

Tipo de contenidos: procedimentales: lectura comprensiva

Procesos de aprendizaje: aplicación y comprensión

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: rígida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés e implicación

Criterios de evaluación: orden, comprensión

20ª ACTIVIDAD: “escribir cuento”

Jueves 1/2/96 (2:30-3:40) y viernes 2/2/96 (12:00-12:10)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: Claudio y Ana (el día 1, la primera ½ hora)

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora y 20 minutos, repartidos en dos días diferentes

Descripción de la actividad: 1/2/96 (2:30) Claudio dice al alumnado que se inventen una historia, un cuento sobre extraterrestres. Tienen que escribirla individualmente, y entregársela a él. El alumnado se pone a trabajar individualmente en su propia historia. Dos alumnos le preguntan a Claudio si pueden hacer la historia juntos, y Claudio da su aprobación. En la clase comienza un murmullo que va en aumento. Claudio pide silencio en voz alta varias veces. Mientras el alumnado está haciendo el trabajo, Claudio llama a algunos individualmente a su mesa, y les pregunta sobre los cuentos que han leído en la actividad anterior para comprobar la comprensión lectora. (2:55) Claudio dice al alumnado que, si están cansados, pueden parar cinco minutos para hablar, pero que si van a trabajar es necesario silencio. Claudio, en voz alta, les dice que, a no ser que espontáneamente surja la inspiración, antes de ponerse a escribir tienen que pensar sobre qué van a escribir, y cómo lo van a contar. Otras dos alumnas le piden a Claudio hacerlo juntas, y Claudio asiente. (3:00) Claudio dice en alto que hay 3 ó 4 que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás. (3:10) Claudio dice en voz alta que, cuando hayan terminado la historia, revisen las tildes. Algunos que van terminando, me dejan los cuentos para que los corrija. Tienen muchas faltas de ortografía. (3:25) Claudio, aprovechando que entra Amadeo (otro profesor) para preguntar al alumnado una cosa, hace un pequeño descanso. (3:40) Claudio, en alto, dice “tiempo” y se acaba la actividad de escritura del cuento. 2/2/96 (12:00) Claudio pregunta si alguien quiere leer el cuento que escribieron el día anterior. Levantan la mano dos alumnas y un alumno. Al final leen dos historias diferentes: la primera, muy ingeniosa, provoca en algunos momentos risas y, al final, aplausos. La segunda historia se hace un poco larga. Uno de los alumnos, el que leyó la primera historia, pregunta cuál de las dos es mejor. Claudio pregunta si era un concurso y concluye ahí la actividad.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual (aunque algunos están por parejas, con la aprobación del profesor)

Fuente de información: alumnado

Situación física: sentados individualmente o en parejas (aunque las mesas están agrupadas para trabajar de cuatro en cuatro). Hay movilidad.

Material/medios: Recursos de aula

Tipo de contenidos: procedimentales: creación literaria

Procesos de aprendizaje: expresión personal y originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: la mayoría muestra implicación, y algunos, además, muestran entusiasmo e iniciativa

Criterios de evaluación: orden, iniciativa

21ª ACTIVIDAD “Contar argumento”

Jueves 1/2/96 (3:40- 4:00)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 20 minutos

Descripción de la actividad: (3:40) Claudio dedica los últimos 20 minutos de la clase a que alumnos y alumnas voluntarias cuenten cada uno de los cuentos que han leído en la sesión de clase de este día. Claudio pregunta si saben qué es lo que están haciendo oralmente, y el alumnado contesta que están haciendo el resumen de la historia. Claudio señala que es algo más que eso, es contar el argumento. Cuando han contado todos los argumentos, Claudio hace una votación para ver cuál cuento les gustó más, y al finalizar la sesión (4:00), comenta en alto a la clase: *“lo que está claro es que si leen cosas cortas y con calma, lo entienden. Esto, en cuentos cortos, aplíquenlo a cualquier cosa. Tienen que ser capaces de ir leyendo despacito y enterarse de lo que leen”*

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: alumnado y material

Situación física: sentados cuatro en cuatro.

Material/medios: no se utilizan

Tipo de contenidos: procedimentales: contar el argumento de un cuento

Procesos de aprendizaje: memoria y expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés

Criterios de evaluación: comprensión

22ª ACTIVIDAD: “Corregir cuento”

Viernes 2/2/96 (12:10-12:15) y lunes 12/2/96 (11:20-12:00)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Biblioteca

Profesor: Claudio

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: $\frac{3}{4}$ de hora (repartidos en dos días)

Descripción de la actividad: 2/2/96 (12:10) Claudio propone que, dentro de cada grupo, corrijan y mejoren las historias que han creado individualmente, y seleccionen una de ellas para pasarla a limpio y hacerle una portada y una ilustración. (12:15) Eligen dentro de cada grupo una, y no hay tiempo de más en esta sesión de clase. 12/2/96 (11:20) Claudio dice en voz alta que hoy tienen que terminar con la actividad del cuento. Ante algunas discusiones que hay dentro de cada grupo, les dice: “*este es un trabajo de grupo y tienen que trabajar en grupo, y no estar entre ustedes con boberías*”. Claudio pasea por las mesas, se preocupa porque haya un reparto del trabajo dentro del grupo, y hace correcciones ortográficas antes de que pasen el cuento a limpio (yo también ayudo en esta tarea). Claudio, en alto, señala que las correcciones que está haciendo las hace a todo el grupo, porque ya todos han participado en la corrección. Claudio también les corrige otras cosas de la redacción: tiempos verbales, reiteraciones, personas que omiten, etc. (12:00) Acaba la hora de clase, y el alumnado sigue entretenido en la tarea.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: grupo pequeño

Fuente de información: alumnado

Situación física: sentados cuatro en cuatro.

Material/medios: material elaborado por el alumnado. Recursos de aula

Tipo de contenidos: conceptuales: ortografía; procedimentales: corrección de errores y estilo.

Procesos de aprendizaje: comprensión, aplicación y expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: entusiasmo, implicación

Criterios de evaluación: iniciativa y colaboración

23ª ACTIVIDAD: “Exponer experiencias”

Viernes 2/2/96 (12:15-12:45) y otro día anterior

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesora: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora y ½ repartida en dos días

Descripción de la actividad: La actividad consiste en que cada grupo exponga al resto de los compañeros la experiencia que ha hecho sobre las propiedades de la luz (ver actividad 8ª). El primer día que expusieron, no fue observado, pero la profesora me comenta que, a excepción de un grupo, el resto lo hizo fatal, sobre todo porque no buscaron una explicación a lo que sucedía. Ella advirtió que, al finalizar las exposiciones, iba a hacer preguntas sobre lo que se había visto en las experiencias. 2/2/96 (12:15) Faltan dos grupos por exponer las experiencias. El primer grupo expone la experiencia del plato y la moneda.

Hay un alumno (Susó) que no quiere participar en la exposición (éste alumno, junto con algunos más, últimamente tiene más acentuado esto de no querer hacer las cosas, porque no saben, porque se ríen, no se sienten capaces...). La alumna que expone, dibuja en la pizarra el efecto que explica el que la moneda se vea cuando hay agua en el plato (la refracción de la luz). (12:35) Al terminar la exposición, Gloria pregunta si alguien quiere preguntar algo al grupo, pero no hay preguntas. Expone el último grupo una experiencia que muestra la misma propiedad de la luz -la refracción- pero con otro ejemplo: un vaso de agua y un tubo que se ve doblado (cambio en la dirección de la luz al atravesar el agua). Nadie pregunta nada; tampoco la profesora, que durante las dos exposiciones ha estado tomando nota en la hoja de seguimiento. Acaba la actividad a las 12:45.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: alumnado

Situación física: sentados en grupos de cuatro (las mesas en forma de U).

Material/medios: Recursos de aula y material elaborado por el alumnado

Tipo de contenidos: conceptuales: la refracción de la luz; procedimentales: explicación de una experiencia

Procesos de aprendizaje: memoria, comprensión resolución de problemas y expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: exposición (por parte del alumnado) y recepción

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: comprensión, colaboración y actitudes científicas

24ª ACTIVIDAD: “Preguntas luz”

Viernes 2/2/96 (12:45-12:50)

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesora: Gloria
nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas
Duración de la actividad: 5 minutos

Descripción de la actividad: Gloria reparte folios en blanco al alumnado, y les dice que va a dictar algunas preguntas sobre las experiencias que se han expuesto en clase. Gloria dicta cinco preguntas relacionadas directamente con las experiencias, y otras cuatro sobre las que ella misma informa que no han trabajado directamente, pero que quiere ver si, con lo que han aprendido, pueden contestarlas²⁷. Gloria les dice que la tarea es para casa; tienen que pensarlo, discutirlo y dar una respuesta.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: profesorado y material

Situación física: sentados en grupos de cuatro (las mesas en forma de U).

Material/medios: Recursos de aula/ material

Tipo de contenidos: conceptuales: propiedades de la luz;

Procesos de aprendizaje: memoria, comprensión y expresión personal

Distribución del tiempo: breve y rígido

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: rígida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: exposición-recepción

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: comprensión y actitudes científicas

²⁷ Las preguntas son las siguientes: 1ª ¿se ve igual con los dos ojos que con uno? ¿por qué?; 2ª ¿cómo se propaga o viaja la luz?; 3ª ¿por qué se producen las sombras?; 4ª ¿por qué se produce el arco iris?; 5ª ¿qué sucede cuando la luz atraviesa medios diferentes?; 6ª ¿sabes qué sucede con los espejos? ¿por qué nos vemos en ellos?; 7ª ¿sabrías explicar qué es la refracción de la luz?; 8ª ¿por qué los objetos tienen diferentes colores?; 9ª ¿qué pasaría si el sol se apagase?

25ª ACTIVIDAD: “Lentes y espejos”

Martes 6/2/96 (2:00-3:00) (y un día anterior)

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesora: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora y algo más de tiempo

Descripción de la actividad: Gloria ha entregado al alumnado unas fotocopias sobre el tema de las lentes para finalizar con el tema de la luz, y le ha planteado al alumnado ocho preguntas sobre este tema, que tienen que contestar individualmente. Hay alumnado que no vino el día anterior, y Gloria pide que alguien les dicte las preguntas²⁸. Parte del alumnado está haciendo la portada del dossier de trabajo sobre el Universo. Gloria avisa que las respuestas sobre las lentes tienen que entregarlas mañana.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: individual

Fuente de información: profesorado y material

Situación física: sentados en grupos de cuatro.

Material/medios: elaborado por la profesora. Recursos aula.

Tipo de contenidos: conceptuales: las lentes y los espejos

Procesos de aprendizaje: comprensión y expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: comprensión y actitudes científicas

²⁸ ¿qué es una lente? ¿cuántas clases de lentes hay? ¿cómo se llama la lente que tiene nuestro ojo? ¿qué es un espejo? ¿qué propiedad de la luz aprovechan los espejos? ¿qué propiedad de la luz aprovechan las lentes? Nombra cinco objetos que utilicen espejos o lentes. Diseña un periscopio que además aumente la imagen.

26ª ACTIVIDAD: “Fin del torbellino”

Martes 6/2/96 (3:00-4:00), viernes 9/2/96 (9:00-9:55), lunes 12/2/96 (2:30-3:00)

Asignatura: Sociales (el día 6 y el 9) matemáticas (el día 12)

Aula: Laboratorio

Profesorado: Amadeo (el día 6 y el 9) Gloria (día 12)

nº de alumnos: el día 6, 12 alumnos y alumnas; el día 9 y el 12, 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 2 horas y ½ repartidas en tres días diferentes

Descripción de la actividad: 6/2/96 (3:00) Amadeo les informa que el próximo martes tiene que estar terminado el proyecto del Universo. Pide al alumnado que guarden lo que está haciendo porque va a hacer una última actividad: retomar las preguntas que hicieron en el torbellino al principio del proyecto (lo que querían saber sobre el Universo) y contestarlas. Amadeo da a cada grupo una fotocopia con todas las preguntas del torbellino inicial. Si algunas no las han trabajado en las actividades del proyecto, es ahora el momento de buscar la información necesaria para responderlas, utilizando todo el material de consulta disponible. Es un trabajo que van a hacer por grupos: van leyendo pregunta a pregunta, se ponen de acuerdo en la respuesta, discuten, buscan la información, etc. El alumnado se pone a trabajar el resto de la sesión en esta actividad. 9/2/96 (9:00) Amadeo se enfada con dos alumnas que, últimamente, siempre llegan tarde, y les pide que no entren en clase. Amadeo le dice al alumnado que hay que terminar ya de contestar las preguntas del torbellino. Les recuerda que se trata de seleccionar y contestar aquellas preguntas que no han obtenido respuesta con las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto. Amadeo les dice que es mejor que se repartan las preguntas, para que no estén todos respondiendo todas las preguntas. Luego las pondrán en común. (9:10) Todo el alumnado está buscando información en el material de consulta de clase. Amadeo ha hecho un control esta semana en clase de sociales, sobre lo que trabajaron en su asignatura. Ya los tiene corregidos y puntuados, así que lee en alto las notas (están puntuados de 1 a 4)²⁹ y comenta algunas de ellas. En general, está descontento con el resultado. 12/2/96 (2:30) En matemáticas ya han terminado el tema de las potencias y utilizan parte de la clase para terminar las preguntas del torbellino. El material de consulta está en una mesa aparte. El alumnado está tranquilo, algunos trabajando para terminar las preguntas y otros hablando o sin hacer nada. Gloria anota esto en la hoja de seguimiento. (3:00) Termina la sesión de clase.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: pequeño grupo

Fuente de información: material y alumnado

Situación física: sentados en grupos de cuatro (aunque las mesas en clase están en forma de U). Movilidad

²⁹ Amadeo me pide que haga una gráfica con las puntuaciones y hallo además las frecuencias y los porcentajes, que son los siguientes: 10 alumnos/as (43'5%) sacan un 1; 5 (21'7%) tienen un 2; 6 (26%) sacan un 3 y sólo 2 (8'6%) sacan 4, la máxima puntuación

Material/medios: elaborado por el profesorado, elaborado por el alumnado, material de consulta

Tipo de contenidos: conceptuales: conceptos sobre el Universo; procedimentales: búsqueda de información

Procesos de aprendizaje: comprensión y expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: debate y discusión dentro del grupo pequeño

Actitud del alumnado: conformismo

Criterios de evaluación: colaboración, comprensión y actitudes científicas

27ª ACTIVIDAD: “Debate”

Viernes 9/2/96 (11:30-12:15)

Asignatura: Lenguaje

Aula: Audiovisuales

Profesorado: Claudio

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: $\frac{3}{4}$ de hora

Descripción de la actividad: (11:30) Claudio propone al alumnado realizar un debate acerca de la existencia de vida en otros planetas. La clase se va a dividir en dos grupos: los que creen que hay vida en otros planetas y los que no. Los indecisos tienen que decantarse por un grupo para participar en el debate. Claudio explica el proceso: primero, brevemente, dentro de cada grupo, se proponen y discuten los argumentos a favor de la postura adoptada, también se plantean preguntas para hacer al grupo contrario e incluso se pueden prever los argumentos del otro grupo para preparar las respuestas. Una persona dentro del grupo debe tomar nota de lo que se discute en el grupo. Los partidarios de vida en otro planeta son más numerosos. Los dos grupos se ponen a trabajar en lados diferentes de la clase. (11:55) Claudio da por concluida la discusión dentro de cada grupo, y señala que hay argumentos que se le ocurrirán durante el debate. Los dos grupos se sientan frente a frente en el centro de la clase. Se nombra como moderador del debate a un alumno que no está decantado por ninguna de las dos posturas, que se sienta entre los dos grupos con una mesa. Claudio pide que empiecen los que creen que hay vida extraterrestre. Cuando

empieza el debate, todos quieren hablar al mismo tiempo. Claudio pregunta quién tiene que dar la palabra, y el alumnado contesta: el moderador. Claudio le da permiso al moderador incluso para echar a alguno fuera, si no mantiene las normas. Victor va alternando los turnos de palabra entre uno y otro grupo. Aunque hay un breve período de tiempo en el que respetan los turnos, en seguida vuelve a formarse un barullo. Claudio plantea que es normal, en un debate, que haya más discusión que en una conversación normal, porque hay posturas enfrentadas, pero tiene que haber límites, y hay que hacer caso al moderador. El moderador echa a un alumno que lo ha insultado. (12:10) El moderador echa a otra alumna. El profesor, que ha salido a hablar con el primer alumno expulsado, entra con él y le dice que pida disculpas en público. Este le pide disculpas al moderador, pero el resto de la clase también quiere una disculpa, que el alumno expulsado niega. Se monta un griterío generalizado y se acaba la clase a las 12:15.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: profesorado y alumnado

Situación física: sentado en dos grupos diferentes y enfrentados

Material/medios: recursos de aula

Tipo de contenidos: conceptuales: vida extraterrestre; procedimentales: participación en un debate, búsqueda de argumentos; actitudinales: respeto al turno de palabra, disculparse, etc.

Procesos de aprendizaje: comprensión, expresión personal y originalidad

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: debate - discusión

Actitud del alumnado: entusiasmo, iniciativa e implicación

Criterios de evaluación: orden, comprensión y socialización

28ª ACTIVIDAD: “Respuestas luz/lentes”

Viernes 9/2/96 (1:15-1:50) y lunes 12/2/96 (no observado)

Asignatura: Naturales

Aula: Laboratorio

Profesorado: Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora y $\frac{3}{4}$ de hora (repartidas en dos días)

Descripción de la actividad: (1:15) Gloria entrega los trabajos que ha mandado al alumnado (ver actividades 24 y 25) para poner en común las respuestas. La dinámica que plantea es la siguiente: uno responde una pregunta, si alguien tiene una respuesta diferente, la comenta; anotan las diferentes respuestas, discuten y corrigen en función de la respuesta correcta. Comienzan la dinámica. Hay varios que no tienen las respuestas, porque no vinieron ese día a clase. Gloria, ante esto, sólo comenta que es normal, porque no están acostumbrados a preguntar qué se hizo cuando no vienen a clase. Gloria pide explicación a las respuestas que va dando el alumnado, hace preguntas sobre lo que el alumnado contesta, etc. Cuando hay respuestas diferentes, Gloria va preguntando si son contradictorias o si se pueden añadir varias informaciones para completar la respuesta. Cuando han completado una respuesta, todos la copian. (1:45) Van por la 3ª pregunta de la actividad 25ª cuando se acaba la clase. Gloria dice que continuarán el lunes.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: profesorado y alumnado

Situación física: sentado en gran grupo, en forma de U

Material/medios: material elaborado por alumnado (las respuestas)

Tipo de contenidos: conceptuales: propiedades de la luz; procedimentales: buscar la respuesta más precisa, redactarla

Procesos de aprendizaje: memoria, comprensión, expresión personal

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: interés e implicación (por parte de los que han hecho la tarea)

Criterios de evaluación: iniciativa, comprensión, colaboración y actitudes científicas

29ª ACTIVIDAD: “preparar museo”

Lunes 12/2/96 (11:00-11:20 y 2:00-2:30)

Asignatura: Lenguaje (a las 11:00) y Matemáticas (a las 2:00)

Aula: Biblioteca y Laboratorio

Profesorado: Claudio y Gloria

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 1 hora aproximadamente, repartida en dos sesiones de clase

Descripción de la actividad: (11:00-11:20) Se trata de organizar la visita del día siguiente al Museo de la Ciencia y el Cosmos. Claudio pregunta quiénes no van a ir y las razones. La mayoría de los que no van, contestan que es porque no quieren. Claudio señala que es una actividad de estudio que se hace fuera del colegio, no una excursión, y añade que el que no vaya tendrá que hacer alguna actividad complementaria, y traer una justificación. Los que van tienen que traer las autorizaciones. Claudio cuenta cómo está organizada la visita del día siguiente, y lo que van a ver. Se pretende también completar algunas de las preguntas sin resolver del torbellino, por lo que deben llevar la libreta y realizar una serie de actividades. (2:00-2:30) Gloria repite más o menos lo mismo que les ha comentado Claudio, les dice que tendrán que completar unas actividades que están preparando, y les recuerda que faltan autorizaciones.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: gran grupo

Fuente de información: profesorado

Situación física: sentado en gran grupo

Material/medios: no se utilizan

Tipo de contenidos: actitudinales: responsabilidad

Procesos de aprendizaje:

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: rígida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: exposición-recepción

Actitud del alumnado: algunos interés, otros desinterés (los que no quieren ir)

Criterios de evaluación:

30ª ACTIVIDAD: “Museo”

Martes 13/2/96 (10:00-2:00)

salida de estudio al museo de la Ciencia y el Cosmos

Profesorado: Claudio, Gloria, Amadeo y ?

nº de alumnos: 24 alumnos y alumnas

Duración de la actividad: 4 horas aproximadamente

Descripción de la actividad: Durante la primera hora, el alumnado tiene que rotar, en grupos de 4, por las diferentes actividades que hay en el museo, y anotar y dar respuesta a las actividades del guión preparado por el profesorado. Cada profesor se hace cargo de uno o dos grupos, y anota en la hoja de seguimiento el trabajo de cada grupo. Luego, según van terminando, tiene un rato libre, y a media mañana hay organizada una visita al Planetarium y una proyección sobre el Universo. Cuando esto acaba, hay comida y tiempo libre hasta la hora de volver a coger la guagua.

ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Agrupación del alumnado: en las actividades iniciales, pequeño grupo, durante las proyecciones, gran grupo.

Fuente de información: material y profesorado

Situación física: movilidad. Durante las proyecciones, sentados

Material/medios: material específico del museo, material audiovisual

Tipo de contenidos: conceptuales; procedimentales

Procesos de aprendizaje: comprensión, aplicación, actitudes científicas

Distribución del tiempo: prolongado y flexible

CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD:

Grado de estructuración: dirigida

Decisión de la actividad: profesorado

Tipo de interacción: preguntas-respuestas

Actitud del alumnado: entusiasmo

Criterios de evaluación: colaboración, comprensión y actitudes científicas

ANEXO 12: Índice de documentos citados en el texto

- DOC1. Documento interno de Aulas Taller. Junio de 1993.
- DOC2. Informe de Progreso del PAT. Equipo de asesoramiento, formación y evaluación del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Curso 90-91.
- DOC3. Informe de evaluación del PAT (90-92). Equipo de asesoramiento, formación y evaluación del Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. 1992.
- DOC4. Actas oficiales del Claustro del colegio Los Castaños (1991-1996).
- DOC5. La integración educativa en Canarias. Documento elaborado por el equipo de trabajo intersectorial para la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias con la intención de definir la situación, las necesidades y las propuestas para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. (1988).
- DOC6. Convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (1991).
- DOC7. Proyecto de Formación, Asesoramiento y Evaluación del PAT, presentado por el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (1990).
- DOC8. Actas de las Jornadas Finales del PAT. (Curso 1991-1992).
- DOC9. Anexo a la circular de Proyectos de Aulas Taller de la Dirección General de Promoción Educativa. (1992).
- DOC10. Anexo 1 del Documento catalán sobre el Método de Proyectos en las Aulas Taller. (1990)
- DOC11. El diseño del Aula Taller. Documento interno elaborado por el equipo de asesoramiento, formación y evaluación de la Universidad de La Laguna para uso de los centros participantes en el PAT. (1990).
- DOC12. Actas de las Jornadas Finales del PAT. (Curso 1990-1991).
- DOC13. Material de información general del PAT para los centros participantes en el programa. Documento interno elaborado por el Equipo Técnico Asesor de la

- Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (1995).
- DOC14. Actas de las Jornadas Finales del PAT (Curso 1993-94).
- DOC15. Transcripción del seminario de Formación sobre el Método de Proyectos, impartido por el Dr. Marrero. (Curso 1992-93).
- DOC16. Actas de las reuniones provinciales de Formación y Coordinación para coordinadores de centro del PAT. (Curso 1993-94).
- DOC17. Informes del PAT, solicitados por el director general de Promoción Educativa, y elaborados por los coordinadores provinciales del programa. (1996).
- DOC18. Del Taller al Proyecto de Centro. Un recorrido posible. Documento elaborado por el coordinador del centro Los Castaños para contar la experiencia organizativa y pedagógica del centro. (1996).
- DOC19. Comunicado del claustro del colegio Los Castaños a los vecinos del barrio para informar de la situación del centro antes de iniciar su primer curso escolar. (1991).
- DOC20. Introducción al Plan General Anual del colegio Los Castaños. (Curso 1991-92).
- DOC21. Memoria anual del desarrollo el PAT en el colegio Los Castaños. (Curso 1992-93).
- DOC22. Proyecto Educativo Curricular Integrado del colegio Los Castaños. Proyecto de formación e innovación en centros, presentado a la Consejería de Educación por el claustro del colegio. (Curso 1994-95).
- DOC23. Memoria anual del PAT en el colegio Los Castaños. (Curso 1994-95).
- DOC24. Informe sobre la atención a la diversidad en la Segunda Etapa del colegio Los Castaños. Elaborado por Gloria, tutora de 8º, y presentado a la CCP para su discusión. (Curso 1995-96).
- DOC25. Informe sobre la atención a la diversidad en Primaria en el colegio Los Castaños. Elaborado por Ana, profesora de pedagogía terapéutica del colegio, y presentado a la CCP para su discusión. (Curso 1995-96).
- DOC26. Conclusiones del debate sobre la atención a la diversidad en el colegio Los Castaños. (1996).
- DOC27. Actas de las reuniones de Coordinación y Formación provincial del PAT en Tenerife. (Curso 1995-96).

DOC28. Memoria del PAT del colegio Mariana Pineda. (Curso 1990-91).

DOC29. Cuestionarios de opinión para el alumnado. Evaluación del PAT. (Curso 1994-95).

DOC30. Memoria anual del PAT en el colegio Los Castaños. (Curso 1995-96).

DOC31. Actas de las Jornadas Finales del PAT. (Curso 1994-95).

DOC32. PEC del colegio Los Castaños. (2005)

ANEXO13: Índice de entrevistas

- ENT1: Claudio. Coordinador General, coordinador de ciclo medio y profesor del colegio Los Castaños
- ENT2: Segismundo. Concejal del Ayuntamiento y miembro del Consejo Escolar del colegio Los Castaños
- ENT3: Amparo. Coordinadora General y profesora de pedagogía terapéutica del colegio Los Castaños
- ENT4: Manuela. Madre de una alumna del centro. Representante del Consejo Escolar y miembro del AMPA del colegio Los Castaños
- ENT5: Pino. Madre de un alumno del centro. Representante del Consejo Escolar y miembro del AMPA del colegio Los Castaños
- ENT6: Amadeo. Coordinador del PAT en el colegio Los Castaños
- ENT7: Sebastián. Profesor de Primaria del colegio Los Castaños
- ENT8: Amaya. Profesora de Segunda Etapa del colegio Los Castaños
- ENT9: Juan Manuel. Profesor de Primaria y coordinador de ciclo inicial del colegio Los Castaños
- ENT10: Benito. Profesor de Primaria y coordinador de ciclo inicial y ciclo medio del colegio Los Castaños
- ENT11: Heriberto. Coordinador Provincial del PAT en Las Palmas y Coordinador Regional del PAT en Canarias. Profesor de Segunda Etapa y Coordinador del PAT en el colegio Valle Verde de Las Palmas de Gran Canaria
- ENT12: Teresa. Coordinadora Provincial del PAT en Tenerife. Profesora y Coordinadora del PAT en el colegio San Fernando
- ENT13: Entrevista grupal al alumnado de 3º A (nivel de aprendizaje alto)
- ENT14: Entrevista grupal al alumnado de 3º M (nivel de aprendizaje medio)
- ENT15: Entrevista grupal al alumnado de 3º B (nivel de aprendizaje bajo)
- ENT16: Entrevista grupal al alumnado de 6º A (nivel de aprendizaje alto)
- ENT17: Entrevista grupal al alumnado de 6º M (nivel de aprendizaje medio)
- ENT18: Entrevista grupal al alumnado de 6º B (nivel de aprendizaje bajo)
- ENT19: Entrevista grupal al alumnado de 8º A (nivel de aprendizaje alto)

ENT20: Entrevista grupal al alumnado de 8° M (nivel de aprendizaje medio)

ENT21: Entrevista grupal al alumnado de 8° B (nivel de aprendizaje bajo)

ANEXO 14: Descripción de los apartados del Diario de Campo

GENERAL: Descripciones generales del centro, descripción de acontecimientos o sucesos imprevistos, conversaciones informales...

AMADEO: Conversaciones formales e informales con Amadeo, el Coordinador del PAT en Los Castaños

TERESA: Reuniones de trabajo y conversaciones formales o informales con Teresa, Coordinadora Provincial de PAT en la isla de Tenerife

CCP: Observación de las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica del colegio Los Castaños

COORDINACIÓN INDIVIDUAL: Observación de las reuniones de coordinación individual entre el Coordinador del PAT en el colegio Los Castaños y cada docente/coordinador de ciclo

CICLO: Observación de las reuniones de coordinación de cada uno de los ciclos en los que estaba organizado el colegio Los Castaños. Se añade, en cada observación, información relativa a la reunión que se observa: Ciclo Inicial (Infantil, y los dos primeros cursos de primaria), Ciclo Medio (de 3º a 6º de primaria), Ciclo Superior (los cursos correspondientes a la Segunda Etapa de la EGB), e Interciclos (los tres coordinadores de ciclo con la profesora de Pedagogía Terapéutica)

PROYECTO FORMACIÓN: Observación de las reuniones del Proyecto de Formación llevado a cabo en horario escolar en el centro Los Castaños. Se indica cuándo la reunión se lleva a cabo en Gran Grupo (todo el claustro de Profesorado) o en Grupo Pequeño (equipos docentes de cada ciclo)

CLAUSTRO: Observación de las reuniones de claustro y de las reuniones generales de todo el profesorado del colegio Los Castaños

JORNADAS REFLEXIÓN CENTRO: Jornadas organizadas en el colegio Los Castaños en las que, durante varios días, el profesorado se reúne en el centro, en horario lectivo, para analizar y reflexionar sobre el trabajo que están desarrollando en el PAT y tomar decisiones para el futuro. Durante el desarrollo de estas Jornadas, el profesorado cuenta con personal sustituto que se encargan de la docencia

COORDINACIÓN Y FORMACIÓN PROVINCIAL: Observación de las reuniones de
Coordinación y de Formación realizadas en la provincia de Sta. Cruz de Tenerife

OBSERVACIONES 2º: Observaciones de la clase de 2º (curso 1994-1995). Tutor: Benito

OBSERVACIÓN 5º/6º: Observaciones en la clase de 5º (curso 1994-1995) y de 6º (curso
1995-1996). Tutor: Sebastián

OBSERVACIÓN 7º/8º: Observaciones en la clase de 7º (curso 1994-1995) y de 8º (curso
1995-1996). Tutora: Gloria