

## EL PROYECTO CURRICULAR COMO EXPRESION DE UNA NUEVA GESTION ESCOLAR\*

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN\*\*

### Resumen

La consideración del Proyecto Curricular de Centro, como expresión de una organización autónoma que se plantea metas institucionales, exige consideraciones que afectan tanto a su naturaleza como al contexto en el que se realiza. Por una parte, el Proyecto Curricular se considera como una excusa, un medio, que permite potenciar el trabajo colaborativo y el compromiso con metas comunes; por otra, su realización exige modificar los sistemas tradicionales de organización y funcionamiento de las instituciones escolares.

Conseguir un Proyecto Curricular vitalizador de la vida escolar exige reforzar los equipos pedagógicos, dotándolos de sistemas de trabajo eficaces y de tiempos y de espacios adecuados. Supone, asimismo, reformular sus funciones, que deben incorporar referencias a la formación permanente y a la investigación operativa, y plantearse seriamente los procesos colaborativos inter e intra-institucionales.

### Abstract

*The Curricular School Project analysis as expression of an autonomous organization that thinks about institutional goals, demands some considerations that affect the nature as well as the context in which is carried out. On one hand, the Curricular Project is considered like a way that allows a better team work and a commitment with common goals; for other, its realization demands to modify the traditional systems of school institutions organization and operation.*

*To get a significant Curricular Project Curricular of the school life demands to reinforce pedagogic teams, endowing them of effective work systems and of times and appropriate spaces. It supposes, also, to formulate other functions that should incorporate references to continuous training and action research, and to be planted an effective collective work in the school.*

---

\* La presente aportación sintetiza y amplía reflexiones anteriores recogidas en Gairín (1996a, 1997, 1998a,b).

\*\* Doctor en Pedagogía y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

## 1. Introducción

La puesta en marcha de reformas educativas ha revitalizado la reflexión sobre lo pedagógico y curricular. Como siempre ocurre, se incorporan nuevos planteamientos, se estructuran nuevas relaciones y aparecen nuevas formas de acción. Llegamos así al Proyecto de Centro, que incluye el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y otros instrumentos de planificación, como una nueva “magia” que se le propone al profesorado.

El Proyecto de Centro resulta ser una concreción de la intervención educativa. Es una síntesis operativa de las finalidades de la educación, de las funciones que se asignan a las instituciones que la desarrollan y de los objetivos que éstas pretenden. Supone, asimismo, una operativización importante en el proceso de organización y desarrollo curricular.

La elaboración del Proyecto de Centro retoma y evidencia así el conjunto de fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógico-didácticos que subyacen en la acción educativa, a la vez que manifiesta formas particulares de priorización, organización y ejecución práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte, el Proyecto de Centro aparece como una opción que cabe asumir a nivel del sistema educativo, de los centros y de los profesores. La determinación del nivel de autonomía que han de tener las instituciones, la delimitación de las funciones que ha de cumplir el centro educativo y la clarificación del papel que ha de desempeñar el profesor son concreciones necesarias para la construcción curricular.

El Proyecto de Centro supone, por otra parte, un compromiso institucional por el cual se explicitan los compromisos que las diferentes personas asumen de una manera consensuada y coordinada. Se actúa así democráticamente al hacer público el conjunto de intenciones que subyacen en la actividad de los centros, al mismo tiempo que se facilita el proceso de participación de los responsables y ejecutores de la actividad educativa.

Finalmente, el Proyecto de Centro aparece como una construcción que cabe planificar, desarrollar y evaluar en el contexto de la búsqueda de una mejora de la claridad educativa.

La necesidad de elaborar y desarrollar los proyectos de centro, y particularmente el Proyecto Curricular, aunque resulta evidente en el nuevo marco, no deja de ser polémico. La discusión afecta tanto a su naturaleza como a su utilidad real y a su capacidad para impulsar el cambio y la mejora. La siguiente cita recoge algunas de las cuestiones críticas que acompañan a su realización y que pueden acercarnos al **estado de la cuestión**:

*“Defender la existencia de planteamientos institucionales resulta necesario en un marco de autonomía escolar que compromete a todos. El desencanto y desaliento de sectores del profesorado, el aún presente pensamiento individual “del aula/asignatura”, los bajos índices de participación social con su implicación en el funcionamiento de los consejos escolares y asociaciones de padres, el anacronismo de algunos elementos administrativos (rigidez de horarios, traslados de profesorado, intento de normativizar la acción en el aula,...) exigen de un cambio en las políticas educativas que tiende a favorecer la autonomía de los centros, a potenciar el control social y la participación y a descentralizar más ciertas decisiones curriculares y organizativas.*

*Someter a discusión la necesidad y oportunidad de que la escuela, en tanto que organización, clarifique y formule sus propuestas educativas es un ejercicio estéril. La experiencia de muchos centros educativos, el peso de las evidencias y el simple sentido común nos ahorran entrar en esa discusión tan poco productiva.*

*Partimos, pues, de la convicción de que la elaboración y desarrollo de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más económicas y racionales. Además, orientan la clarificación ideológica y organizativa, posibilitan acciones coordinadas, coherentes y no contradictorias y sirven al proceso de legitimación que debe acompañar a las organizaciones que se mueven en contextos democráticos.*

*Concretar y presentar los planteamientos de un centro educativo en documentos puede interpretarse, más allá de la explicitación de in-*

*tenciones, como un intento de acotar la práctica a través del proceso de planificación. Sin negar que pueda tener esta dimensión, sería restrictivo reducirlo tan sólo a ella y es que, salvaguardando que los procesos de planificación pueden reproducir esquemas ideológicos y de acción determinados, también se admite su valor para realizar la transformación y el cambio.*

*Elaborar planteamientos institucionales, más que un trabajo administrativo y burocrático, resultado de exigencias externas a los intereses de los centros educativos, puede ser también una oportunidad para que la comunidad educativa, y especialmente su profesorado, revise y ponga en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro donde intervienen. En este sentido, impulsar proyectos de centro no sólo es consecuencia y necesidad de un modelo es escuela, sino algo que pueda impulsar y hacer necesario el trabajo en equipo del profesorado; en definitiva, una forma para potenciar y posibilitar una acción profesionalizadora.*

*Elaborar el proyecto de centro representa, por tanto, además de una respuesta a las necesidades del sistema educativo y de los centros, un intento de pasar de una mentalidad individualista a otra mentalidad de centro. Para que ello sea posible, se hace preciso que en su configuración se respete una determinada forma de hacer: democrática, abierta y pluralista e integradora.*

*La tarea no es fácil y los peligros evidentes. Las posibilidades de desarrollar planes y proyectos propios, originales y autónomos, son limitadas y se relacionan con el margen de autonomía existente, con la presión normativa, con la aplicación de actuaciones administrativas indiscriminadas que no tienen en cuenta las características diferenciales de los centros y con sus déficits estructurales y organizativos. En esta situación cabe enfatizar en el sentido del Proyecto de Centro como pretexto para la autoformación y la reflexión y recordar el carácter abierto, dinámico e interrelacionado de las diferentes propuestas de lo configuran y que permiten que la comunidad educativa reflexione y dialogue colectivamente sobre su actuación". (Gairín, 1991:8-10)*

Sobre estas premisas, los próximos apartados sitúan el Proyecto Curricular de Centro (PCC) en el marco de las nuevas exigencias de gestión, desarrollando los aspectos organizativos que más tienen que ver con su realización y evaluación. El PCC se entiende así como

una dimensión más del hacer escolar, íntimamente relacionada con las exigencias que tienen tanto la definición de metas como su operativización a través de la organización de los recursos humanos, materiales y funcionales de las instituciones educativas.

## **2. Los nuevos marcos de referencia**

La administración y organización de los centros debe considerar, si quiere mantener su sentido instrumental respecto a lo educativo, las nuevas exigencias que imponen la autonomía institucional (consecuencia última de la descentralización educativa) y los nuevos roles que se asignan a los procesos de gestión escolar.

### *2.1. La autonomía institucional como soporte*

Una escuela participativa necesita explicitar lo que desea y lo que precisa hacer desde el consenso de todos los que intervienen en el hecho educativo. Surgen así los planteamientos institucionales que se concretan en el Proyecto de Centro (PCC incluido) como concreción de los puntos de vista e intencionalidades que sobre el hecho educativo mantienen los miembros de una determinada comunidad educativa.

La definición y el establecimiento explícito de metas comunes en las instituciones, además de favorecer su cumplimiento por la información que proporciona, sirve a los siguientes objetivos:

- Explicitar la cultura del centro y dirigir procesos de innovación.
- Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Facilitar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, si el proceso se hace participativo y permite la confluencia de intereses.

- Orientar a las personas que se incorporen al centro educativo.
- Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.
- Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.
- Configurar progresivamente una escuela con personalidad propia.

Los planteamientos institucionales como respuesta a un proceso democrático de intervención educativa contextualizada también encuentran su justificación en:

- La exigencia de adaptar la actividad educadora a la diversidad social y cultural.
- La obligación democrática de información al ciudadano-cliente (padres, usuarios) acerca de una determinada oferta educativa.
- La necesidad de establecer criterios que rijan la actuación de los centros y que faciliten los procesos de evaluación y de control social.
- La protección directa o indirecta que proporcionan a las personas al definir sus campos de actuación.

La explicitación de los planteamientos institucionales es asimismo una exigencia organizativa para centros educativos que tienen un cierto nivel de autonomía institucional. La falta de directrices externas potencia en éstos la creación de una “línea de escuela”, mediante el establecimiento de metas comunes y el impulso de la participación y acción coordinada de los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa.

La realización del PCC se vincula así a la existencia de marcos institucionales que gozan de una cierta autonomía. Considerar y evaluar su desarrollo no puede desvincularse, consecuentemente, de la

autonomía real existente y de los cambios organizativos que implica y le acompañan.

El centro educativo autónomo, frente a modelos de alta dependencia del sistema educativo, establece sus propios planteamientos en razón de su propio contexto, de su historia institucional y de su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad y sensibilidad para analizar la realidad y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes.

Un sistema escolar que reconoce una alta autonomía institucional convierte a la administración educativa en un órgano coordinador de actuaciones, impulsor de propuestas y, en todo caso, garante de la unidad del sistema a partir de planteamientos mínimos y consensuados.

La comunidad educativa debe establecer sus propios planteamientos, cuando se trata de una escuela autónoma. El reconocimiento de las responsabilidades educativas, que ello supone (padres/madres, profesorado, alumnado e institución en lo que corresponda), obliga a establecer vías operativas de actuación y a delimitar funciones entre los diferentes protagonistas. Los roles personales cambian y se justifica la necesidad de una evaluación interna, que no ha de excluir la evaluación externa.

Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual. Mensajes como “*el profesor como investigador*”, “*la investigación-acción*”, “*la reflexión sobre la práctica*” o “*el trabajo colaborativo*” adquieren sentido (por lo menos en lo curricular) en el marco de una escuela autónoma. El compromiso del profesorado con sus actuaciones y resultados es aquí evidente.

La nueva perspectiva cambia también el modelo y estilo de la dirección. Si en una escuela dependiente la dirección era autocrática y con funciones burocráticas de transmisión de control, ahora se pre-

cisa de una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos. El reconocimiento de márgenes de autonomía exige de directivos abiertos al debate, flexibles al cambio y dinamizadores del proceso de participación.

El ejercicio de las funciones que exige realizar el modelo imperante determina asimismo cambios en los procesos de formación y selección. Así, una formación del profesorado centrada en conocimientos que resulta suficiente en modelos dependientes, debe completarse con conocimientos psicopedagógicos relativos al diseño de currículum en el caso de modelos autónomos. Igualmente, la formación de directivos que puede ser calificada en el primer caso de “administrativista” (centrada en el conocimiento de normas, regulaciones y leyes) se orienta en el segundo supuesto a aspectos de dinámica de grupos, procesos de participación, resolución de conflictos o innovación curricular. Por otra parte, si la selección de las personas idóneas puede ser estándar y centralizada en el modelo dependiente, exige de la participación de la comunidad educativa y del respeto a las necesidades del contexto en el caso de los modelos autónomos.

La autonomía, no obstante, resulta ser una condición necesaria aunque no suficiente para alcanzar un proceso educativo de calidad que dé respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Incluso desde una perspectiva estrictamente de organización, lo importante no es tanto la autonomía como el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables.

## *2.2. Los niveles de desarrollo organizativo*

La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de

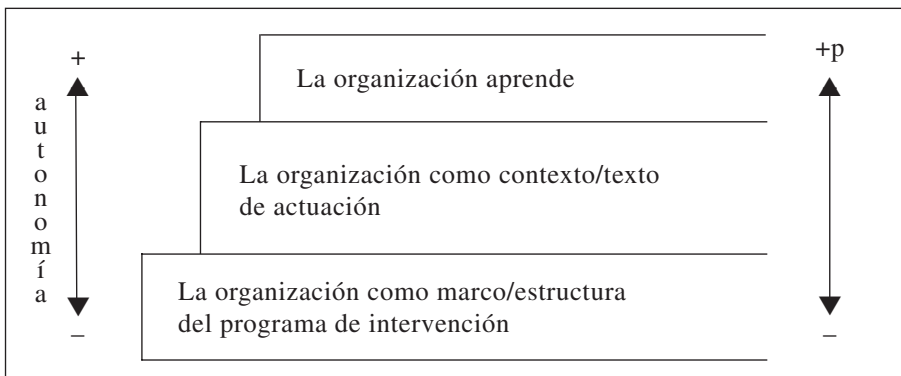


la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación a la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.

Desde una perspectiva analítica, podríamos considerar que las organizaciones presentan diferentes estadios o niveles de desarrollo de acuerdo en la síntesis recogida en el gráfico 1.

**Gráfico 1**

Niveles de desarrollo organizacional



El **primer estadio** se podría identificar con la situación que asigna un papel secundario a la organización. Lo importante es el Programa de intervención y la organización resulta ser el continente, que, según como se adecue, podrá facilitar o no el desarrollo del Programa. El papel asignado a la organización resulta ser así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el Programa podría darse en otro marco de actuación, si así se decidiera, y la formación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse.

Esta concepción y el papel asignado a la organización ha estado y está presente en muchas actuaciones. Podríamos decir que, a me-

nudo, el proceso organizativo actúa como *soporte* a un programa, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos; esto es, adecuando los recursos a las tareas asignadas con la pretensión de alcanzar los estándares establecidos. Actúa así como continente de la acción formativa y no siempre lo hace desde una perspectiva positiva. Sucede esto, por ejemplo, cuando no se preserva el desarrollo del currículum de ruidos, interrupciones, falta de recursos, mala formación del profesorado/técnicos, etc., a través de la acción organizativa.

El **segundo estadio** implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen explicitados planteamientos institucionales, llámense Proyecto Institucional, Proyecto Curricular, Programa de intervención u otros, que definen las metas de la organización que se tratan de conseguir. Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio aula o de la acción individual del profesor.

Si una institución asume como compromiso el estar abierta a todos los ciudadanos e intenta hacerlo efectivo, deberá reflejarlo en sus planteamientos institucionales y cumplirlo a través de prácticas educativas efectivas que concretan tanto las políticas generales como las que se aplican día a día. Se imponen aquí actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colectivo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios a aquél. En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo a las exigencias internas y externas, ayuda a conformar los valores educativos que a nivel de aula se pretende impulsar.

El desarrollo de actividades dirigidas a sensibilizar a la comunidad de la importancia de la diversidad, la organización efectiva de la tutoría individualizada, la potenciación de actividades dentro o fuera de la organización que fomenten la convivencia de los usuarios independientemente de sus características, la organización flexible o la

formación de grupos cooperativos de aprendizaje u otras propuestas contribuyen a configurar un espacio educativo conformador de actitudes y transmisor de unos determinados valores. Ya no se trata a la organización como una mera estructura para soportar la acción educativa, se piensa en ella como un *agente educativo* capaz de reforzar y promover la asunción de valores educativos.

Pero más allá de la existencia y realización de proyectos, podemos entender como un compromiso de las organizaciones *institucionalizar* los cambios que progresivamente se vayan planteando. Exige todo ello la existencia de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político con el cambio. La organización autocualificante, o también llamada “organización que aprende”, se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan y es que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio exige de actitudes personales y de procesos de seguimiento y evaluación que chocan con nuestra tradición y forma de hacer en las organizaciones.

Seguramente, podríamos hablar de este **tercer estadio** en el caso de un centro educativo que en su momento se planteó hacer efectiva una escuela para todos, lo reflejó en su Proyecto Educativo y en su Proyecto Curricular y durante años ha ido desarrollando actuaciones en esa línea. Posiblemente, ya sea un hecho asumido el incorporar a los programas y al funcionamiento de la institución algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad, con lo que cada vez resulta menos necesario el plantearse explícitamente esa problemática. Podemos hablar que ha habido un aprendizaje organizativo, que ha contribuido a conformar parte de la *historia* de la institución.

Mejorar una institución educativa en la perspectiva comentada no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de las instituciones, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización<sup>1</sup>. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

El pensar en la *organización que aprende* como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la perspectiva básica de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

Este marco conceptual donde se da autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

*“La organización autocualificante tiene como objeto diseminar el proceso de aprendizaje en todos los ámbitos de la empresa e integrarlo en el funcionamiento de la misma, aunque también implica un cambio radical de las políticas organizativas, las pautas de trabajo y las metodologías de formación. Se precisa tener visión de futuro para*

---

<sup>1</sup> Bob Garret definía una *Learning Organization* como *aquella donde existe un clima y los procesos que permiten a todos sus miembros aprender conscientemente de su trabajo, que es capaz de trasladar este aprendizaje e información que se necesita y que tiene a sus directivos posicionados de tal forma que pueden asegurar que el aprendizaje desde dentro y fuera es utilizado por la organización para transformarse y cambiar constantemente*” (entrevista de la revista **Formación y Empresa** nº 33, 1992:6-7).

*producir estos cambios tan radicales. Una visión de este tipo articula un esbozo del futuro, que inspire a las personas a encontrar soluciones para convertir la visión en realidad. Sin embargo, una visión no es pura fantasía, sino que ha de enraizarse en la realidad y tomar en consideración los problemas y disfunciones que es preciso resolver para convertir la visión en realidad". (Stahl y otros, 1993:XII).*

Las organizaciones más capaces de enfrentar el futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario.

*"Un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado, sino por la capacidad que pueda tener de lograr nuevos logros cuando sea necesario. Por todo ello, conseguir una organización que aprende es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno escolar como los que estamos viviendo en los últimos años". (Antúnez, 1994).*

Pensar en el PCC como un instrumento de gestión exige considerarlo como herramienta cuya realización, revisión y modificación han de contribuir al desarrollo de la organización. No todo es previsible y planificable en la vida organizacional. Hay situaciones rutinarias y relativamente fáciles de solucionar, pero también las hay complejas cuya solución requiere la puesta en funcionamiento de nuevas habilidades: flexibilidad ante el cambio, pérdida de miedo ante la incertidumbre, capacidad de anticipación, etc. Se plantea así un desafío a la organización que tan sólo puede ser superado a partir del aprendizaje.

### **3. Las exigencias de una estructura organizativa que quiere actuar como agente educativo**

Si realizamos una evaluación global del desarrollo organizativo alcanzado por nuestros centros educativos, podemos comprobar cómo

la mayoría se mueve en el primer estadio organizativo mencionado. No sólo conciben la organización en la práctica como un soporte de la enseñanza, sino que muchas veces no logran que sea un soporte de calidad. Sucede esto cuando el profesor de aula tiene que preocuparse de localizar medios didácticos, de gestionar excursiones o de ordenar recursos, distrayéndose de su tarea principal que es la enseñanza.

Superar esta situación y hacer de la organización una buena estructura de soporte que facilite y potencie el desarrollo del currículum, es un reto a conseguir; el segundo sería el pasar a un estadio superior, que exige de nuevas estructuras y de un cambio en las estrategias de funcionamiento (cuadro 1).

**Cuadro 1**

Niveles de desarrollo y consecuencias organizativas

| NIVELES ORGANIZATIVOS                 | CONSECUENCIAS ESTRUCTURALES  | ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO                              |
|---------------------------------------|--|--|
| LA ORGANIZACION COMO SOPORTE          | Importancia de las estructuras verticales                                  | Por disposiciones dictadas                                 |
| LA ORGANIZACION COMO AGENTE EDUCATIVO | Aparición de las estructuras de apoyo (equipos de profesores)              | Por consensos previos                                      |
| LA ORGANIZACION APRENDE               | Integración de las estructuras verticales y de apoyo (círculos de calidad) | A partir de disfunciones detectadas mediante la evaluación |

Situados en el segundo estadio, al considerar que es el reto que muchos centros educativos pueden plantearse actualmente, revisamos algunas de las condiciones que posibilitan el cambio efectivo. Básicamente, consideramos como imprescindibles:

- establecer estructuras de apoyo al desarrollo del currículum,

- fomentar planteamientos colaborativos, y
- reconocer y utilizar estrategias de dinamización adecuadas.

Hacemos así referencia a la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico, la potenciación de procesos cooperativos y la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa ligada al PCC. A las dos primeras nos referiremos a continuación, derivando para la tercera a publicaciones ya existentes (Gairín, 1996b y 1997b).

#### **4. Los equipos de profesores en relación al proyecto curricular**

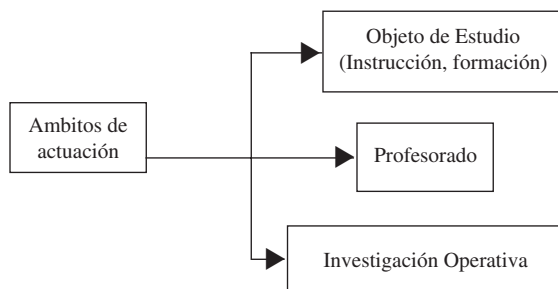
El desarrollo de equipos de profesores dirigidos a planificar, desarrollar y evaluar conjuntamente la acción educativa se vincula directamente a la mejora de la enseñanza. Los departamentos didácticos (responsables de la coordinación vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los equipos educativos (responsables de garantizar la unidad de acción y el respeto de las peculiaridades de cada alumno), considerados como órganos de apoyo y complementarios, son su expresión más característica.

La consecución de estas metas hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación recogidos en el gráfico 2 y desarrollados de forma más concreta en los cuadros 2 y 3.

La atención al *objeto de estudio* (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) permite mejorar la coherencia interna de las actuaciones. La atención al *profesorado* parte del supuesto de que toda mejora educativa no sólo se vincula a un buen programa, sino que también es consecuencia de la actuación e implicación de las personas que lo han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de formación internos y externos, etc., ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

**Gráfico 2**

Ambitos de actuación de los departamentos didácticos  
y de los equipos educativos



Finalmente, la *investigación aplicada* contribuye a modificar la práctica educativa mediante la reflexión sobre experiencias concretas, convirtiéndose en un motor que dinamiza la actuación del profesorado y, al mismo tiempo, permite solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los departamentos didácticos y los equipos educativos, considerados como estructuras deseables a conseguir, no son los únicos. La historia y las posibilidades operativas de los centros educativos determinan la existencia de estructuras intermedias. Los **equipos de ciclo** (conjunto de profesores que comparten la atención a los alumnos de varias aulas de uno o varios niveles instructivos) pueden considerarse como una estructura de este tipo, ya que, a menudo, intervienen tanto en el campo instructivo como en el formativo. En el primer caso, actúan como departamentos didácticos, y en el segundo, como equipos educativos. No obstante, el cumplimiento efectivo de las dos funciones puede suponer una pérdida de tiempo, y, al mismo tiempo, no elimina la necesidad de una coordinación entre ciclos. Por otra parte, un funcionamiento muy potenciado y autónomo de los equipos de ciclo puede hacer perder la unidad de actuación general del centro e impulsar intereses particulares de los ciclos.



**Cuadro 2**

Tareas propias de un departamento didáctico (Gairín, 1986)

|  |  |
|--|--|
| <p><b>A. Referidas a la materia.</b></p> <p><b>A.1. Generales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración y aplicación del plan de trabajo anual</li> <li>- Unificación de criterios y coordinación de actuaciones didácticas.</li> <li>- Determinación de los criterios generales de programación.</li> <li>- Supervisión de las programaciones y de su aplicación.</li> <li>- Evaluación periódica del grado de eficacia de los programas.</li> <li>- Coordinación con los equipos educativos.</li> <li>- Autoevaluación de su funcionamiento.</li> <li>- Redacción y revisión de la normativa del departamento.</li> <li>- Orientación metodológica del profesorado</li> <li>- Supervisar y controlar servicios propios (biblioteca, laboratorio, etc.).</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2. Relativas al diseño instructivo</b></p> <p><b>A.2.1. Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los objetivos generales de la materia de aprendizaje.</li> <li>- Determinar los objetivos generales por niveles de aprendizaje.</li> <li>- Diferenciar los objetivos mínimos y complementarios de ciclo y nivel.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2.2. Contenidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los contenidos básicos, de ampliación y de recuperación.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2.3. Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar propuestas de organización del material específico.</li> <li>- Proponer y priorizar compras de material didáctico.</li> <li>- Determinar el material del alumno y proponer criterios para la selección del específico de la materia.</li> <li>- Orientar la elaboración de material específico para la materia.</li> <li>- Inventariar material y controlar la biblioteca técnica.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2.4. Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confeccionar matrices de actividades.</li> <li>- Proponer modelos de actividades.</li> <li>- Proporcionar experiencias de globalización, interdisciplinariedad...</li> <li>- Determinar actividades complementarias.</li> <li>- .....</li> </ul> | <p><b>A.2.5. Metodología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar los procesos metodológicos.</li> <li>- Reflexiones sobre las metodologías y proponer las más adecuadas.</li> <li>- Determinar los niveles de dificultad de la materia y las estrategias para abordarla.</li> <li>- Proponer elementos motivacionales.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2.6. Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer y unificar criterios sobre el modo de evaluación.</li> <li>- Proponer criterios sobre el contenido de la evaluación.</li> <li>- Elaborar pruebas diagnósticas sobre contenidos.</li> <li>- Analizar y tipificar pruebas de control.</li> <li>- Evaluar los elementos del diseño instructivo.</li> <li>- Analizar y evaluar las estrategias docentes.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>B. Referidas al profesorado</b> (buscan su perfeccionamiento didáctico y técnico).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambio de opiniones y experiencias en el departamento.</li> <li>- Autoevaluación de las actuaciones del profesorado (microteaching, diarios de clases, relatos, ...).</li> <li>- Seminarios internos de formación: expertos del centro o externos, grupos de trabajo...</li> <li>- Seminarios externos de formación: cursos, seminarios, congresos...</li> <li>- Participación en programas específicos de formación permanente.</li> <li>- Control, análisis y publicación de experiencias.</li> <li>- Información sobre temas de interés científico.</li> <li>- Información general sobre cursos, seminarios, etc., de interés didáctico.</li> </ul> <p><b>C. Referidas a ambos</b> (investigación operativa).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación sobre el contenido de la materia.</li> <li>- Estudios sobre diversas metodologías y resultados de su aplicación.</li> <li>- Revisión y experimentación de técnicas instructivas.</li> <li>- Validación y fiabilización de pruebas de rendimiento.</li> <li>- Experimentación de nuevas formas de organización del profesorado y alumnado.</li> <li>- Participación en investigaciones curriculares.</li> <li>- Creación y utilización de recursos.</li> <li>- .....</li> </ul> |
|--|--|

**Cuadro 3**

Tareas propias de un equipo educativo (Gairín, 1986)

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Como órgano ejecutivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación del reglamento de régimen interior y otras normas.</li> <li>- Elección del coordinador.</li> <li>- Adscripción del grupo de profesores.</li> <li>- Organización interna del grupo de profesores.</li> <li>- Agrupamiento de alumnos.</li> <li>- Unificación de criterios y prácticas académico-administrativas.</li> <li>- Distribución de tiempos (módulos horarios) y espacios.</li> <li>- Propuesta de asignaciones presupuestarias.</li> <li>- Distribución, mantenimiento y cuidado del material del ciclo.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>Como equipo educativo</b></p> <p><b>A. Referidas directamente a la formación del alumno.</b></p> <p><b>A.1. Generales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unificación de criterios y coordinación de actuaciones formativas (disciplina, integración, dificultades de aprendizaje...).</li> <li>- Planificación y realización de actividades educativas conjuntas (salidas, festivales...).</li> <li>- Colaboración y coordinación con otros centros, órganos de apoyo (EAPS, departamento de orientación...) e institucionales locales o supralocales con finalidades educativas (esplais, casas de colonias...).</li> <li>- Autoevaluación de sus acciones.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.2. Organizativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación de actuaciones con otros ciclos.</li> <li>- Coordinación de las actuaciones de los departamentos didácticos y del departamento de orientación.</li> <li>- Coordinación de actuaciones escolares y extra-escolares.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.3. Curriculares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación instructiva de carácter horizontal (metodología actividades de globalización...)</li> <li>- Información bidireccional con los departamentos.</li> <li>- Estudio y planificación de hábitos y técnicas.</li> <li>- Mejora positiva de actitudes y motivaciones.</li> <li>- Evaluación formativa.</li> <li>- Proponer actividades complementarias.</li> <li>- .....</li> </ul> | <p><b>A.4. Alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de la dinámica de los grupos-clases.</li> <li>- Estudio y seguimiento de casos individuales específicos.</li> <li>- Coordinación de criterios para el registro sistemático de actuaciones.</li> <li>- Propuesta de permanencia de un año más en el ciclo.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>A.5. Padres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios generales de información y actuación (reuniones, entrevistas...).</li> <li>- Establecimiento de vías de comunicación personales e institucionales.</li> <li>- Colaboración en la realización de actividades formativas.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>B. Referidas a las personas que intervienen (formación interna).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambio de opiniones sobre la problemática educativa del centro.</li> <li>- Intercambio de experiencias y valoraciones con otros centros cercanos.</li> <li>- Seminarios internos de formación (expertos del centro o externos, grupos de trabajo...).</li> <li>- Participación en cursos y seminarios de formación psicopedagógica.</li> <li>- Asistencia a congresos, jornadas, seminarios, etc.</li> <li>- .....</li> </ul> <p><b>C. Referidas a ambos (investigación operativa).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de modelos de informes, entrevistas, historial del alumno...</li> <li>- Validación de pautas de observación, pruebas psicotécnicas.</li> <li>- Experimentación de nuevas formas de agrupamiento de profesores y/o alumnos.</li> <li>- Estudios sobre aspectos con incidencia formativa (disciplina, formación y trabajo de grupos...).</li> <li>- Participación en planes experimentales curriculares y organizativos.</li> <li>- Autoevaluación de actuaciones del profesorado ("microteaching", relatos...).</li> <li>- Revisiones bibliográficas.</li> <li>- .....</li> </ul> |
|--|--|

Consideramos a los equipos de ciclo, por tanto, como estructuras de transición que tendrán que evolucionar progresivamente y adquirir las funciones de los equipos educativos, facilitando así la formación de los departamentos didácticos en el caso de enseñanza primaria. La enseñanza secundaria que ya tiene habitualmente establecidos los departamentos didácticos deberá potenciar, por el contrario, los equipos de ciclo y de nivel que faciliten la coordinación de los profesores que incidan en un mismo grupo de alumnos.

Cualquiera sea la estructura cooperativa implantada, no debemos olvidar la importancia de que estas estructuras combinen en su funcionamiento los tres referentes señalados al definir sus funciones: mejora del programa, perfeccionamiento del profesorado e investigación. Así, la mejora del sistema de evaluación de aprendizajes (programa) debería ir acompañada de un análisis de lo que se hace (investigación operativa) o de lo que se puede hacer (formación permanente del profesorado).

## **5. El desarrollo colaborativo como meta**

La colaboración ha sido y es un discurso recurrente. A menudo se utiliza para denotar una ilusión (¡hemos de ser colaborativos!), para comprometer una actuación (¡debe aumentar nuestro nivel de colaboración!) o para justificar un fracaso (¡No se trabajó coordinadamente!). La literatura especializada habla de la excelencia del trabajo en equipo (Lieberman, 1990; Carreño, 1992; Inger, 1993; Senge, 1995; etc.), la Administración educativa lo reclama como una actuación deseada para los centros escolares (M.E.C, 1989abc, 1994) y los propios profesores también la mencionan como necesaria.

Sin embargo, la realidad denota un panorama desolador, donde la colaboración, cuando existe, se considera una excepción, que parece primar los procesos relacionados con la efectividad, competencia (mejora frente a los demás) e individualismo. Aun siendo así, creemos que merece la pena plantearse el tema en la línea de Molina:

*“Por otra parte, la investigación presenta posibilidades, límites y riesgos y sobre todo demuestra que la colaboración se puede efectuar en las escuelas (Escudero, 1990; Villar y otros, 1992; Molina, 1993; Ferreres y Molina, 1995; etc.). Partir de tal convicción a pesar de conocer sus dificultades, es una razón que me anima a profundizar en el tema a fin de contribuir desde el lugar y puesto que ocupo, a fomentar en los futuros profesionales de la enseñanza el gusto por la colaboración”. (1995:presentación).*

Y parece necesario hacerlo desde la perspectiva institucional, como marco de referencia que facilita o no esa posibilidad. El énfasis que se ponga en los procesos colaborativos queda condicionado por las metas y valores que se plantea la institución y por los que asumen y practican sus miembros; también por la existencia o no de estructuras que la faciliten (departamentos didácticos, equipos educativos) y por los recursos materiales (espacios, mobiliario,...) y funcionales (tiempos, financiación,..) que se pongan a su disposición.

Los recursos humanos comprometidos y, sobre todo, las actitudes personales y la motivación e interés por la mejora, serán fundamentales en el proceso colaborativo. Los mecanismos de información, comunicación, participación, toma de decisiones u otros procesos vinculados al sistema relacional que se pongan en marcha actuarán como referentes y con gran influencia sobre la realidad.

Si la colaboración intrainstitucional parece necesaria no lo es menos la interinstitucional, si consideramos la educación como un proyecto social y colectivo que trasciende el marco escolar y compromete a la sociedad como construcción colectiva.

### *5.1. La colaboración como estrategia de desarrollo profesional*

La potenciación de los procesos cooperativos exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente en muchas instituciones educativas. La búsqueda de centros de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se re-

quieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Es también un cambio que debe partir del análisis de la cultura existente, del estudio de las razones que llevan a su instalación y a su cambio y de la selección de las estrategias más adecuadas a un determinado contexto.

El desarrollo de esta cultura común debe apoyarse en la actuación de un fuerte liderazgo instructivo que considera los factores de calidad y que dinamiza al centro educativo. Atiende, por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias a la mejora o a los compromisos institucionales. De hecho, se trata de reconocer las aportaciones de enfoques críticos que enfatizan en el peligro de la uniformidad que elimina cualquier posibilidad de manifestar y reproducir los intereses que siempre existen.

Entendemos en la línea mencionada que una misión de la organización es formar a los recursos humanos y consideramos que la colaboración de profesores en la realización del Proyecto Curricular puede ser una fórmula que facilite al mismo tiempo el desarrollo de la organización y el desarrollo profesional.

El trabajo colaborativo en torno al PCC puede ser una vía importante de desarrollo profesional. Nias (1989) describe las relacio-

nes de colaboración de una escuela basada no en procedimientos burocráticos o formales, sino en múltiples detalles que envuelven la vida cotidiana del centro tanto en clase como entre los pasillos, en acontecimientos tanto curriculares como personales de los profesores. El desarrollo basado en la escuela como lugar de trabajo y espacio innovador fomenta la cooperación entre los docentes y el trabajo en equipo convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores (Molina; 1995:1).

Los equipos de profesores suelen identificarse como estructuras a las que se reconoce un elevado potencial de mejora y capacidad de cambio. Sin embargo, la práctica docente muchas veces se ha caracterizado de individualista y celular, donde hay “zonas acotadas” con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas y de intercambiar experiencias. Pero, además de ser ineficaz la organización para los estudiantes, al proporcionar una formación fragmentaria y contradictoria, también lo es para los profesores, al dificultar un trabajo colaborativo que facilite el aprendizaje mutuo. Como señala Bolívar (1994), la estructura “celular” del trabajo escolar es un hándicap para una colaboración mutua, que suele generar incertidumbre y ansiedad.

Lo que puede aportar un trabajo colaborativo puede subscribirse en las siguientes cuestiones:

- Facilita la toma de decisiones participativas y, por tanto, un mayor compromiso en el cumplimiento de los acuerdos.
- Aumenta la potencialidad del individuo al reforzar sus ideas y fomentar nuevos aprendizajes.
- Puede posibilitar el aprendizaje de los equipos.

El trabajo colaborativo no se opone a la autonomía del profesor si se orienta adecuadamente. De hecho, se trata de conjugar el nivel de estructuración y el grado normativo para que nadie se sienta coartado en sus iniciativas.

*“El trabajo en equipo no supone anulación de las individualidades. Al contrario, supone integrar la diversidad de personalidades, formación, experiencias, intereses y perspectivas en una programación común que armonice las intenciones generales con las personales. Logrado esto, el equipo adquirirá una gran potencia de planificación y actuación que se plasmará tanto en el clima conseguido como en la eficacia del sistema”.* (Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, MEC, 1992:41).

Esta vía a desarrollar no puede aislarse de los intereses de los centros y del papel clave de la formación. Desde nuestro punto de vista, queda claramente justificada la potenciación de proyectos de centro como vía de desarrollo profesional.

*“La experiencia de estos últimos años muestra que las actividades de formación vinculadas a proyectos de innovación y desarrollo curricular en centros constituyen una modalidad formativa con repercusiones altamente positivas, tanto para el perfeccionamiento individual como para impulsar el trabajo en equipo y, en definitiva, para mejorar la calidad de la enseñanza”.* (MEC, 1994:44-45).

La elaboración y compromiso con el Proyecto Curricular como propuesta de innovación exige así, en el marco de la autonomía institucional, el trabajo colaborativo, que une la innovación como meta del centro y como objeto del equipo de profesionales. Sin embargo, la persistencia de modos culturales individualistas ratifica la importancia de una formación que, además de proporcionar elementos para el cambio, facilite el cambio de actitudes y el compromiso con la mejora.

La formación en este contexto debe cumplir la doble misión de fomentar el desarrollo profesional y de incorporar aprendizaje al sistema educativo. Al respecto, tienen interés algunas referencias que hablan de:

- La formación es una estrategia de cambio, que permite unificar lenguajes y vencer resistencias al cambio.

- La formación para el cambio implica cambios en la formación, que incluyen el reconocer el carácter estratégico de la formación (¿qué pretende la organización y qué debe pretender la formación?) y el replantearse metodologías más idóneas que las que actualmente se aplican.
- La formación permite modificar la visión personal, evidenciando que es la primera vía para lograr el cambio en la organización.
- El cambio organizacional revitaliza el papel de las personas y el aprendizaje de la organización se alinea con las nuevas perspectivas que hablan de la organización autocualificante.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos, podemos entender que se pueda aplicar a diferentes situaciones (cuadro 4 ) en el campo educativo y tener por contenido diferentes niveles: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único.

#### **Cuadro 4**

##### Diferentes situaciones de colaboración

|                       |   |
|-----------------------|---|
| A NIVEL PERSONAL      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre iguales: interalumnos, interprofesores,..</li> <li>• Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres,..</li> </ul>   |
| A NIVEL COLECTIVO     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre estamentos: profesores, padres, alumnos,..</li> <li>• Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos,..</li> <li>• Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones,..</li> </ul> |
| A NIVEL INSTITUCIONAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre servicios: Inspección, centros de recursos,..</li> <li>• Entre instituciones: centros educativos, Ayuntamientos,..</li> </ul>  |



### *5.2. Las formas de colaboración interna*

La colaboración interna ya se asume normalmente a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro se deriva la necesidad del trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades asignadas legalmente como las siguientes?:

- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación del alumnos (Claustro).
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos (Claustro).
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias (Claustro).
- Establecer criterios metodológicos respecto a la materia (Departamentos).
- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje (Departamentos).
- Proponer la organización de los grupos de alumnos (Equipos de ciclo).
- Promover actividades formativas (Equipos de ciclo).
- Etc.

Partiendo de la consideración anterior, a nivel interno, se pueden mencionar posibilidades de trabajo colaborativo como:

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores en departamentos didácticos y equipos educativos.
- Promover experiencias interdisciplinares y entre grupos de profesores.

- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento de estudiantes heterogéneo.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias. El clima participativo que se consigue se asocia con incrementos de satisfacción por parte del profesor en el trabajo y por un aumento de la responsabilidad del estudiante y del profesor para cumplir los objetivos establecidos.
- Impulsar estrategias globales como Desarrollo Organizacional, Revisión Basada en la Escuela, Reunión Departamental, Desarrollo Colaborativo, Grupos de mejora, Formación en centros; también otras estrategias de formación como la Diseminación y utilización del conocimiento pedagógico centrado en las escuelas, estrategias centradas en el contenido de aprendizaje o en el profesor (formación clínica, cambio de la realidad escolar, apoyo técnico profesional, apoyo entre compañeros, apoyo para la indagación), investigación-acción, etc. (Gairín, 1996:X).

No debemos olvidar que la colaboración a desarrollar se apoya y busca la autorreflexión profesional, el diálogo entre colegas y de que su finalidad es mejorar la práctica pedagógica. Tampoco, el que debe haber una graduación en donde se pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

Las siguientes citas evidencian, sin embargo, el abandono que hay en los centros y las dificultades que acompañan a la “aventura colaborativa”.

*“Se constata, por último, una falta de expectativas hacia el centro como institución social y hacia los departamentos/seminarios como estructuras organizativas importantes para desarrollar tareas de coordinación, formación, investigación o mejora del centro. Es lógico, cuando sólo una hora a la semana es la que se puede dedicar a esas tareas”* (Ferrerres, 1992: 494).

“.... *Lo que importa es el trabajo, las clases; aunque notan la falta de coherencia y coordinación en su labor docente...*” (Ferrerres, 1992: 501):

“ *Del análisis de los varios documentos utilizados se observó que las profesoras percibieron la ausencia de las siguientes cuestiones relativas al trabajo en equipo: sistematización, coordinación de recursos, elaboración del material, seriedad, tiempo, autoevaluación, interdisciplinariedad y coordinación*”. (Villar y otros, 1992:133).

También se evidencian las dificultades en el estudio de Molina (cuadro 5), que preguntaba en el contexto de Andalucía sobre la importancia y nivel de realización de las actividades de los departamentos. La falta de correspondencia entre lo que se realiza y lo que se considera importante queda claramente evidenciado. Ratifica todo ello la necesidad de seguir profundizando en las dificultades que acompañan a la colaboración, en la línea de los estudios que a continuación mencionamos.

### Cuadro 5

Importancia y grado de realización del trabajo colaborativo en los departamentos (Molina, 1995:41)

| FUNCIONES DE LOS DEPARTAMENTOS    | IMPORTANCIA (%) | REALIZACION (%) |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|
| Coordinación de programas         | 1º (90)         | 3º (31)         |
| Unificación de criterios          | 2º (88)         | 2º (35)         |
| Perfeccionamiento profesorado     | 3º (81)         | 4º (24)         |
| Estudio de cada materia           | 4º (79)         | 1º (38)         |
| Fijar criterios de autoevaluación | 5º (78)         | 5º (23)         |

El cambio hacia una estructura de centro colaborativa se ve afectado en gran medida, según Sokoloff y Fagan (1992), por el papel que realiza el director como intermediario entre las iniciativas de la escuela y las autoridades.

Leithwood y Jantzi (1990) describen el resultado de examinar las prácticas del administrador en 12 escuelas de Ontario que habían desarrollado un proceso colaborativo de tres años. El estudio específicamente examina la extensión que en estas escuelas ha logrado la cultura colaborativa, el significado del proceso de mejora y las estrategias utilizadas por los administradores para desarrollar mayores niveles de cooperación. Los administradores utilizaron seis estrategias amplias para influir en las culturas escolares entre las que se incluyen: fortalecer la cultura escolar, emplear diversos mecanismos burocráticos para estimular y reforzar el cambio cultural, fomentar perfeccionamiento del personal, comunicar directamente acerca de normas culturales, valores, y creencias, compartir poder y responsabilidad con otros y utilizar símbolos que expresan valores culturales (Molina, 1995:51).

### *5.3. La colaboración con otras instituciones*

Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias españolas como las siguientes:

- La asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, como puedan ser las Ikastolas en el País Vasco o las escuelas del CEPEC en Cataluña.
- Las agrupaciones de centros en zonas rurales, constituidas legalmente en algunos casos como Colegio Rural Agrupado o Zona de escuela rural.
- Las asociaciones de centros de personas adultas, de centros de ocio, redes de colonias escolares u otras.
- Las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad, que promueven algunos grandes municipios del país (Barcelona, Lérida,..).
- Jornadas de intercambio de experiencias, como la última realizada a nivel estatal (Armengol y otros (1998)).

Esta colaboración también puede verse en propuestas diversas que han tenido cierto nivel de difusión. Así, por ejemplo, puede hablarse del programa REDES que, promovido por la Fundación AFIN, impulsa en Venezuela la asociación de planteles en tareas de capacitación, trabajo en la comunidad, implicación de las familias y evitación de la exclusión de alumnos. También, recientemente se publicaba la colaboración que mantenían un centro de infantil y primaria y una escuela de educación especial concertada (Cirera y otros, 1998).

Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediatizadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios. No es de extrañar, por tanto, que colectivos como la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (1996) planteen la creación de zonas de enseñanza obligatoria (ZEO) constituidas por un centro de enseñanza secundaria y varios de primaria. Regidas por un organismo de coordinación, podrían traspasar información, organizar actividades conjuntas para alumnos, profesores y padres e incluso plantearse la elaboración de un Proyecto Educativo de Zona.

El análisis de las asociaciones entre instituciones podría permitir conocer mejor las realizaciones existentes y las barreras que se están encontrando a su desarrollo, así como los factores que facilitan su éxito.

Planteada específicamente la colaboración entre centros de formación, hemos de señalar:

- Difícilmente, se dará si no hay colaboración dentro del centro.
- La colaboración externa se incluye en el contexto de la colaboración con la comunidad. Es importante considerar, al respecto, las relaciones centro-comunidad, analizadas por Martín Moreno (1996). Esta autora presenta once modelos que abarcan desde la extensión de actividades extraescolares de enriquecimiento curricular y complementarias (modelo 1) a complejos escolares comunitarios (modelo 11), pasando por la consideración de los

padres como socios, el establecimiento de canales de comunicación entre los centros y el mundo empresarial, las conexiones intergeneracionales y el uso comunitario de la escuela.

- No se trata, por tanto, de colaboraciones episódicas, sino de contactos libres que incluyen el compromiso mutuo y acciones institucionales para llevarlo a cabo.
- La colaboración entre centros supone el compromiso leal de compartir intereses y formas de hacer de acuerdo a los presupuestos de:
  - Libertad de asociación.
  - Respeto a las decisiones de cada institución.
  - Igualdad de trato o ruptura de los niveles de dependencia.
  - Lealtad y compromiso con los términos de la colaboración.
  - Participación en políticas, procesos y resultados.
  - Respeto a la diferencia o asunción de que pueden existir situaciones específicas que justifican respuestas diferentes a las esperadas.
- Complementariedad, o concurrencia de actuaciones desde la especialidad de cada uno.

Antúnez (1998) establece un “Continuo para el análisis y la mejora de la colaboración entre los centros escolares” como instrumento de referencia para organizar y desarrollar acciones de colaboración, que queda recogido y completado en el cuadro 6.

A partir de la propuesta presentada en el cuadro 6, adquiere sentido plantearse la creación de redes de centros y el apoyo de asesores externos.

Una manera de renovar los modos habituales de hacer de los centros y del profesorado se relaciona con el intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos mediante estrategias di-

**Cuadro 6**

‘Continuum’ para el análisis y mejora de la colaboración entre centros escolares (a partir de Antúnez, 1998)

| GRADOS   | ACTUACIONES POSIBLES   |
|--|--|
| <p>POSIBILITAR, FOMENTAR Y AUMENTAR EL CONOCIMIENTO RECIPROCO</p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar informaciones en visitas o en actividades coincidentes.</li> <li>- Desarrollar contactos formales e informales, aprovechando encuentros.</li> <li>- Cursar invitaciones de visita a otros centros.</li> <li>- Promover incrementar los contactos motivados por el traspaso de informaciones.</li> <li>- Intercambio, esporádica o sistemáticamente, experiencias.</li> </ul>   |
| <p>DENUNCIAR SITUACIONES ESCOLARES INJUSTAS Y REIVINDICAR MEJORAS Y EL CUMPLIMIENTO DE LAS LEYES</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto a la admisión y matriculación de alumnos nuevos o la contratación de profesorado en colegios privados.</li> <li>- Aplicación contextualizada de programas de evaluación interna y externa.</li> <li>- Delimitación clara de variables de calidad de los centros.</li> <li>- Intervención en casos de desprofesionalización docente.</li> <li>- Evitación de conductas de convivencia en los servicios que se prestan.</li> <li>- Proporcionar recursos para compensar situaciones injustas.</li> <li>- Transparencia de los procesos de gestión y de las situaciones de partida que les acompañan.</li> </ul> |
| <p>COMPARTIR RECURSOS</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir profesorado especialista.</li> <li>- Compartir personal técnico.</li> <li>- Intercambiar materiales didácticos.</li> <li>- Compartir espacios y servicios complementarios.</li> <li>- Utilizar los mismos servicios externos de apoyo.</li> </ul>   |
| <p>PARTICIPAR EN PROYECTOS COMUNES</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar, ejecutar y evaluar conjuntamente el currículum.</li> <li>- Constituir Claustro de Zona.</li> <li>- Construcción y desarrollo conjunto de planes no curriculares.</li> <li>- Desarrollo conjunto de acciones formativas.</li> <li>- Realizar intercambios entre estudiantes.</li> <li>- Potenciar el asociacionismo de estamentos mediante federaciones o acciones mancomunadas.</li> </ul>  |
| <p>ESTABLECER REDES DE CENTROS</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear asociaciones de centros que atienden a alumnos de la misma etapa.</li> <li>- Establecer redes de centros de distinta etapa educativa.</li> <li>- Establecer convenios con servicios de apoyo.</li> <li>- Firmar convenios con instituciones universitarias u otras</li> <li>- Participar en redes europeas.</li> </ul>  |

versas (Bolívar, 1998). Supone contar con servicios de apoyo flexibles, cercanos a los usuarios y que actúan como mediadores entre el conocimiento educativo y las prácticas docentes y las necesidades de profesores y centros educativos. Su importancia en el proceso de cambio y apoyo a las innovaciones es analizada por Marcelo y López (1997), sea mediatizada o no la colaboración que prestan por la intervención de servicios intermedios como la Inspección, los centros de profesores, los equipos multiprofesionales u otros.

Algunos sistemas escolares están potenciando incluso el uso de equipos dentro de las escuelas como vehículos de cambio, más que confiar en personas innovadoras o en intentos de lograr cambios radicales y rápidos. Las prácticas establecidas desafían generalmente al equipo que debe construirse y cargar con la responsabilidad de traer el cambio para la escuela (Maeroff, 1993a, b).

También constituye un modo prometedor de trabajar las asociaciones entre escuelas secundarias y empresas. El éxito parece válido cuando se da: objetivos compartidos, respeto y confianza mutua, esfuerzo cooperativo, poder compartido, contribución de talentos, perspectivas y recursos variables de cada socio y accountability compartida (Karls y otros, 1992).

### ***Las redes de centros***

Conformada por centros y profesores que voluntariamente se adscriben a la Red, permite el intercambio y la mejora entre iguales, a la vez que el concepto del centro educativo como unidad de cambio se amplía a una mayor extensión.

La Red de Escuelas (R.E.) es descrita por Escudero (1989) tras una visita realizada a Huberman en Ginebra, donde se realiza una experiencia de red que ofrecía a los profesores y escuelas un dispositivo que permitía la formación permanente del profesorado en base a la utilización de una metodología de resolución de problemas prácticos planteados por las escuelas y profesores pertenecientes a la Red.



La Red supone la adscripción voluntaria de centros y profesores que, mediante reuniones, intercambian información, comparten problemas y soluciones y colaboran en proyectos conjuntos. A nivel más concreto supone:

- a) La existencia de un profesor, llamado “*antena*” en algunos casos, que actúa como enlace entre la red y el centro educativo. Sus funciones enlazan con detectar necesidades, difundir información, comunicar logros y reuniones y participar en la coordinación de la red.
- b) La estructura organizativa se reduce a los “*profesores antena*”, por lo que no existen procesos de jerarquía formal ni roles que supongan posiciones privilegiadas de unos profesores respecto a otros.
- c) Los contenidos de trabajo están ligados a los problemas de la práctica.
- d) Los apoyos externos, si existen, son puntuales.

En último extremo, la Red facilita una formación instrumental (desde la práctica y para la práctica) compartida entre iguales, continuada (no está sujeta a un tiempo determinado, como en el caso de cursos), funcional (de aplicación inmediata y útil) y contextualizada.

Las redes no dejan de suponer la potenciación de procesos de intercambio horizontal y colectivos frente a modelos de transmisión vertical y normalmente desarrollados de individuo a individuo. Son la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes.

Lieberman y Grolnick (1997) después de analizar 17 redes existentes señalan cinco cuestiones claves de carácter organizativo que favorecen su funcionamiento:

- Crear propósitos y directrices, como puedan ser proveer apoyo profesional, aminorar el aislamiento de la escuela, revisar la propuesta curricular, etc.

- Construir la colaboración mediante el establecimiento de compromisos y de consensos.
- Determinar actividades a realizar conjuntamente.
- Promover el liderazgo dinamizador del proceso. No se trata tanto de establecer roles formales, sino de determinar los sistemas y personas encargadas de los procesos de coordinación.
- Conseguir fondos que apoyen las necesidades de la colaboración.

### ***La colaboración interinstitucional***

La colaboración entre una institución de formación y las escuelas puede constituirse en un núcleo potenciador de la innovación en los centros de su zona, al tiempo que puede ser incrementada y mejorada su actividad formativa e investigadora.

Esta estrategia se orienta a conseguir la vinculación entre instituciones educativas y, más concretamente, entre centros educativos y la Universidad. Havelock (1969), Havelock y Huberman (1980), Huberman y Levinson (1988), Escudero (1989), Arend (1990), entre otros citados por De la Torre (1994:259-260) se han referido a ella.

La Estrategia de Vínculos Interinstitucionales (V.I.) pretende facilitar el intercambio de conocimientos de tal forma que la institución universitaria (Departamento concreto o profesores) proyecte sus teorías sobre la realidad escolar y ésta las contraste y se renueve. De esta forma, puede haber un encuentro entre la investigación educativa de carácter básico y la práctica reflexiva.

*“La colaboración entre investigadores universitarios y profesores de escuela, dice Escudero (1989) puede constituir un buen contexto de trabajo educativo para la mejora de las escuelas, para crear métodos de trabajo conjuntos, para validar la teoría pedagógica en la práctica escolar. De este modo se pasa también de un enfoque personalista a uno colaborativo con las implicaciones sociales que ello comporta.*

*Con la estrategia de vínculos o acuerdos interinstitucionales mejora la investigación y mejora la práctica". (De la Torre, 1994:262).*

El funcionamiento habitual se organiza a partir de proyectos de trabajo que surgen como consecuencia de relaciones previas entre profesionales universitarios y de otras etapas educativas. Las fases a considerar son diversas, aunque se suelen repetir:

- a) Diagnóstico de la situación y problemas de la escuela y del aula, que finaliza con el establecimiento de prioridades.
- b) Análisis del problema o problemas y búsqueda de soluciones.
- c) Establecimiento de las estrategias más adecuadas. Muchas veces aparece la formación como una estrategia recurrente; otras la realización de un plan de reuniones conjuntas entre profesores de universidad y de los centros para reflexionar sobre los problemas de la práctica es lo habitual.
- d) Análisis de lo realizado y nuevas propuestas de acción.

## **6. Epílogo**

La configuración, desarrollo y evaluación del PCC, considerado como estrategia de cambio e innovación, debe apoyarse en el trabajo colaborativo de los profesores. Este tan sólo será posible si se estructuran equipos de trabajo, que asumiendo nuevas funciones de perfeccionamiento e investigación se responsabilicen, en espacios y tiempos suficientes, de la contextualización y revisión del currículum escolar.

La creación de la nueva cultura escolar no es ajena al rol que juegan respecto al cambio pretendido tanto las autoridades educativas como los directivos y las familias. El compromiso es general e incluye la potenciación paralela de la autonomía institucional y de la participación de la comunidad en la marcha efectiva de las escuelas.

## Bibliografía

- Antúñez, S.** (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, mayo-agosto, pp. 81-112.
- Antúñez, S.** (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto! *Contextos educativos*. *Revista de Educación*, 1, pp. 7-23.
- Bolívar, A.** (1998). *¿Cómo mejorar los centros educativos? Estrategias para su desarrollo e innovación*. Madrid: Síntesis (en prensa).
- Carreño, P.A.** (1992). *Equipos*. Madrid: Editorial AC.
- Cirera, I. y otros** (1998). Atención a la diversidad de escuelas. MIR, C. (Coord.) (1998): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó, pp. 125-138.
- De la Torre, S. y otros** (1994). Mapa de les innovacions educatives a Catalunya. *Actes de les Jornades d'innovació educativa a Catalunya*, Barcelona, pp. 11-23.
- Escudero, J.M.** (1989). El centro educativo como unidad de cambio. *Jornadas sobre Innovación y Reforma*. Vitoria (Documento policopiado).
- Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña** (1996). Una proposta de coordinació entre els centres educatius públics de primària i secundària. *Temes de Renovació Pedagògica*, Diciembre (separata).
- Ferreres, V.** (1992). *El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias*. Tarragona: Departamento de Pedagogía, Universidad Rovira y Virgili, (Investigación a cátedra. Documento policopiado).
- Gairín, J.** (1991). *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para equipos directivos. Unidad temática 2. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J.** (1996a). Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas. Monereo, C. y Solé, I. (Coord.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 77-98

- \_\_\_\_\_ (1996b). *La organización escolar: contexto y texto para la actuación educativa*. Madrid: La Muralla.
- \_\_\_\_\_ (1997a). La organización: contexto para un proyecto de calidad educativa. Varios autores: *Calidad educativa para una Europa de calidad*. Madrid: Confederación de centros- Ediciones S.M., pp. 103-166.
- \_\_\_\_\_ (1997b) (Coord.). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular del Centro Educativo*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (1998a). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos. Revista de educación*, 1, pp. 115-144.
- \_\_\_\_\_ (1998b). La colaboración entre centros educativos. *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Departamentos de Didáctica y Organización Escolar del Distrito Universitario de Madrid.
- Inger, M.** (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. NCRVE (ERIC Document Reproduction Service ED365711).
- Karls, D.K. y otros** (1992). Learning Partnerships: Lessons from Research Literature and Current Practice in Secondary Education. *New Designs for the Comprehensive High School*. Vol. II Workins Papers.
- Leithwood, K. y Jantzi, D.** (1990). *Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures*. Victoria: Documento presentado al Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studis.
- Lieberman, A. y Grolnick, M.** (1977). Networks, reform, and Professional Development of Teachers. Hargreaves, A. (De.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind* ASCD Yearbook. ASCD Alexandria, pp. 192-215.
- Lieberman, A.** (Coord.) (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Pennsylvania: The Falmer Press, U.S.
- M.E.C.** (1989a). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1989b). *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1989c). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid.

- Maeroff, G.I.** (1993a). *Changing Teaching: The Next Frontier*. ERIC, Document Reproduction Service ED366557.
- \_\_\_\_\_ (1993b). *Team Building for School Change: Equipping Teachers for New Roles*. Nueva York: Teachers College Press.
- Marcelo, C. y López, J.** (Coord.) (1977). *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Martín Moreno, Q.** (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Molina, E.** (1995). *La colaboración entre profesores y el desarrollo profesional*. Granada: Area de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Granada (Documento policopiado).
- Nias, J.** (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Londres: Routledge.
- Senge, P.M.** (1995). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Sokoloff, H. y Fagan, J.** (1992). *Restructuring for Collaboration: A Case Study of School Based/University Based Collaboration*. Documento presentado a the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, San Diego.
- Stahl, TH. y otros** (1993). *La organización cualificante*. Comisión de las Comunidades Europeas, EUROTECNET.
- Villar, L.M.** (Coord.) (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración*. Granada: FORCE/GID, Universidad de Granada, Area de Didáctica y Organización escolar.