

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado

Tesis para optar el grado de
Magíster en Educación con mención en Currículo

Milagros Virginia Esther Girón Pizarro

Asesora : Mag. María Guadalupe Suárez Díaz
Miembros del jurado : Mag. Diana Mercedes Revilla Figueroa
: Mag. Lileya Manrique Villavicencio

Lima, junio de 2013



Doy gracias a Dios por la investigación realizada, por su presencia, fortaleza e inspiración. Dedico este trabajo a mis padres Waldo y Olivia, mi hermana María Lourdes, mis hermanas religiosas Esclavas, religiosas Hijas de Santa Ana, a los padres jesuitas: Santiago, Pedro y Paco; a mis profesores(as) de la Universidad Jorge Basadre Grohmann de Tacna y de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Guadalupe, Lileya, Cristina, Diana, Luis, Alex, Rosa, Elsa y César; compañeros(as) y estudiantes de todos estos años con quienes compartí el deseo de ser educadora, me enseñaron a servir con generosidad y siguen alentando mi vocación docente.

Resumen

Este trabajo, la investigación–acción (I-A) como aporte a la construcción de un currículo negociado, es visto desde dos enfoques curriculares, el práctico interpretativo que fundamenta el rol del maestro como investigador; y el socio crítico, que devela mecanismos contrarios a una participación auténtica en la negociación. El currículo negociado es democrático y comienza a gestarse en el aula; surge además del consenso entre el Estado, la escuela, y la comunidad. Considera a docentes, estudiantes y demás actores, que aportan en el campo curricular y aprenden recíprocamente de manera paralela a su construcción.

Se pretende desde el problema planteado: ¿Cuál es el aporte de la investigación–acción a la construcción de un currículo negociado?, “analizar el aporte de la investigación –acción en la construcción de un currículo negociado”; para ello se proponen dos objetivos específicos. El primero, consiste en “fundamentar la comprensión del currículo negociado desde las perspectivas curriculares práctica interpretativa y socio crítica”. El segundo, trata de “identificar factores que vinculen la investigación–acción con el currículo negociado”.

El trabajo corresponde al tipo de investigación documental que recopila y analiza fuentes de información secundaria, empleando una matriz con categorías y sub categorías para tal fin. El enfoque de investigación es cualitativo y el nivel exploratorio. Pertenece a la línea de diseño curricular, al eje de la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular, al sub eje de relación investigación y práctica educativa. Los autores se seleccionaron por su nexo relevante con el tema, fecha de publicación desde 1970 hasta 2012 y área geográfica determinada: América, Europa y Oceanía.

El currículo negociado se define como currículo de la práctica, que constantemente se nutre del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, según Vigotsky. Se fundamenta en la praxis porque es acción y reflexión. Los factores identificados de la I-A, que se vinculan a su construcción son: la participación y la democracia, la reflexión, la relación de la teoría y la práctica, las comunidades de reflexión o comunidades críticas, el empoderamiento y la formación del docente, el proceso de transformación de su práctica y la generación de saberes pedagógicos.

ÍNDICE

Resumen ejecutivo.....	iii
Índice.....	iv
Introducción.....	1
CAPÍTULO 1: EL CURRÍCULO NEGOCIADO: ESPACIO DE PARTICIPACIÓN, REFLEXIÓN Y COMPROMISO.....	8
1. Currículo negociado: diálogo y reflexión.....	8
1.1. Negociación y participación “no engañosa”.....	13
1.2. Negociación, poder y democracia en el currículo.....	17
1.3. Cultura y negociación.....	19
2. Construcción de un currículo producto de la negociación.....	22
3. Enfoques que aportan a la construcción de un currículo negociado	26
3.1. Aportes al currículo negociado desde la obra de Lawrence Stenhouse.....	29
3.2. Aportes al currículo negociado desde la obra de Stephen Kemmis	34
4. Los actores comprometidos en el currículo negociado.....	36
4.1. Los docentes.....	36
4.1.1.El docente como investigador	37
4.1.2. El docente como intelectual transformador.....	39
4.2. Los estudiantes.....	39
4.3. El Estado	42
CAPÍTULO 2: VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN CON EL CURRÍCULO NEGOCIADO	45
1. Investigación – acción y Currículo Negociado	47
2. Formas de aplicación de la investigación –acción.....	50
2.1. Dos conceptos claves en la investigación - acción: Mejora y Transformación.....	52
2.2. Dos tipos específicos de investigación-acción desde las perspectivas práctica interpretativa y socio crítica.....	59

2.2.1. La investigación - acción pedagógica.....	59
2.2.2. La investigación- acción participativa.....	61
3. Factores presentes en la Investigación – acción que se vinculan a la construcción de un currículo negociado.....	64
3.1. La participación y la democracia.....	64
3.2. La reflexión y la acción.....	66
3.3. La relación de la teoría con la práctica.....	67
3.4. Comunidades de reflexión o comunidades críticas.....	68
3.5. Empoderamiento del docente y cambio en sus prácticas.....	70
3.6. Formación de docentes.....	73
3.7. Proceso de transformación de la práctica pedagógica docente.....	77
3.8. Generación de saberes pedagógicos.....	79
4. Investigación-acción y currículo negociado en el aula.....	83
Conclusiones.....	89
Recomendaciones.....	91
Referencias bibliográficas para el primer capítulo.....	92
Referencias bibliográficas para el segundo capítulo.....	96

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la participación de profesores, estudiantes, autoridades estatales, padres de familia y sociedad en general es vital en los procesos de construcción curricular para un cambio de paradigma en relación al currículo, es decir, de uno directivo elaborado solo por expertos, a otro participativo que convoque, identifique y dinamice a estos actores.

La identificación es válida, si el currículo responde a las “necesidades y aspiraciones de los sujetos involucrados en el proceso educativo” (Céspedes, 2006:9). El dinamismo será una realidad si es asumido como un proceso colaborativo y democrático; esto significa, que los sujetos implicados en la construcción curricular se reúnen y toman decisiones responsables, consensuadas e inclusivas, fruto de la negociación, sin encerrarlas en un documento para su aplicación posterior.

Por tal motivo, el currículo es vital para el cambio de la escuela y de la sociedad. En el diseño, se observa la interacción de los participantes; esta revela un mayor o menor compromiso; relaciones de apertura y escucha o dominantes; cerrazón o entendimiento. Sin embargo, esta labor de construcción curricular, puede hacer que cada miembro, en el entramado de vivencias dentro del proceso, vaya formándose y desarrollándose como ciudadano capaz de reflexiones, decisiones e intercambios en un trabajo mancomunado, buscando lo mejor para la transformación de la educación, respetando culturas pero abriendo la posibilidad a través de ellas de conocer y enfrentarse a nuevos mundos.

Esta sociedad que favorece el acceso a una amplia información, conocimiento, comunicaciones, tecnología y mercados, precisa una mayor participación ciudadana activa y crítica para que las voces de miles de personas sean escuchadas y respetadas. La escuela es un espacio propicio para que se dé una educación negociada y democrática, que valore culturas, que integre costumbres, creencias, saberes, perspectivas e idioma y reúna puntos de vista en acuerdos o pactos por el bien común; en este caso, por una educación de calidad y equidad que acorte brechas en la formación de los estudiantes para que respondan y accedan a las oportunidades y desafíos que ofrece el ser ciudadanos del siglo XXI.

En ese sentido, son los docentes, sujetos implicados directamente en la acción educativa, quienes tienen el compromiso de liderar el cambio desde lo curricular, comenzando en el aula de trabajo, porque ellos conocen la realidad de su práctica didáctica, práctica pedagógica y la de los alumnos.

El profesor, en el trabajo cotidiano que realiza en la escuela, no debe apagar la voz del estudiante, y sí reconocer que ambos son “participantes activos en la construcción del conocimiento” (Grundy, 1998: 143). El aprendizaje será relevante si corresponde a una negociación entre docentes y alumnos donde las experiencias y problemáticas de ambos se asumen y se hacen frente a través del diálogo (Grundy, 1998);asimismo, se favorece que el estudiante se vaya haciendo cada vez más responsable de su propia formación. Visto todo lo anterior, el docente en su práctica tiene que promover un clima de participación y respeto en el aula, considerando al educando como agente importante en la construcción curricular.

Por lo tanto, es necesaria la construcción de un currículo negociado. Davenport, Jaeger y Lauritzen (1995) afirman “In a negotiated curriculum, student have the freedom to make choices, to create personal meaning, to see curriculum as connected to something relevant, and to maintain control of their learning”¹ (p.2). Según Margaleff (2000) un currículo negociado desarrolla “una estrategia

¹ “En una negociación curricular, los estudiantes tienen la libertad de hacer elecciones para crear sus propios significados, ver al currículo como conectado a alguna cosa relevante y mantener el control de su propio aprendizaje” (Davenport et al., 1995: 2).

metodológica basada en una práctica participativa en la que los alumnos (...), tienen la posibilidad de adquirir habilidades, capacidades, destrezas y actitudes para un aprendizaje comprensivo y cooperativo a la vez que viven unas relaciones educativas democráticas y participativas” (p. 160).

Asimismo, Boomer, Lester, Onore y Cook (2005) exponen que, “Negotiating the curriculum is not an alternative teaching strategy or a way of breaking the monotony of second term. It involves the development of the teacher’s understanding of the learning process and of how to provide conditions in which learning can best occur. It is a curriculum design that is developed by student and teacher in the classroom”² (p. 50).

El currículo negociado también va más allá del aula, cuando se trata de consenso, deliberación a un nivel macro político, entre el Estado, las instituciones educativas y la comunidad o región que se beneficia porque sus experiencias, saberes y lenguas son rescatados, incluidos y valorados en el campo curricular. En ese sentido, “este enfoque de currículo participativo y consensuado es particularmente importante en toda propuesta educativa que busque la cohesión e integración en países pluriculturales y multilingües como el Perú” (Robles, 2009:34).

Para la construcción de un currículo negociado, la posible mejora del sujeto implicado y de la educación, la investigación - acción, constituye una estrategia favorable, porque es un proceso de reflexión y acción no impuesto por otros, sino que surge de los propios participantes, de la problemática que tienen en común. La investigación - acción, según la teoría curricular interpretativa, se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 1993 : 88), desde la revisión reflexiva que el docente hace sobre su práctica; y según la teoría curricular socio crítica, es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis&McTaggart, 1988 :9), desde una

²“La negociación del curriculum no es una estrategia de enseñanza alternativa o un camino para romper la monotonía en segundo término. Ello supone el desarrollo de la comprensión del docente del proceso de aprendizaje y de cómo provee condiciones en las cuales el aprendizaje puede ocurrir mejor. Esto es un currículo diseñado y desarrollado por el estudiante y el profesor en el salón de clase” (Boomer, G. et al., 2005 : 50).

opción comprometida por transformar el aula y la escuela con una repercusión social. Luego, estos enfoques se complementan en la autorreflexión, sistematización, participación de los actores comprometidos en la problemática y mejora de la escuela, la comprensión y el cambio desde una postura política buscando relaciones educativas más justas.

La investigación-acción propicia el desarrollo profesional docente porque, según Stenhouse (1987), el profesor se convierte en un investigador de la enseñanza, además de la mejora de la misma que se traduce en comprensión de la práctica o transformación de la educación mediante la identificación de estructuras que provocan resistencias y que afectan una educación democrática, este último planteamiento siguiendo la visión de Kemmis y McTaggart (1988). Además es una corriente para la formación docente, permite la transformación de la práctica del profesor y genera conocimientos en el campo educativo, de acuerdo a la realidad de distintas aulas o escuelas.

La formación docente inicial y continua, mediante la investigación-acción, se relacionan con la generación de saberes pedagógicos, porque el ámbito de la práctica didáctica y pedagógica se enlazan con la indagación del docente. Por lo tanto, el profesor a través de una asesoría seriada y capacitaciones que tomen en cuenta sus verdaderas necesidades de enseñanza-aprendizaje, mejora en su desempeño y se producen cambios en él. En ese sentido, el aula y la escuela, son consideradas fuentes de investigación y mejora profesional, donde se suscitan problemáticas que buscan ser resueltas. De esta manera, se originan en el proceso investigativo, saberes de gran utilidad para el profesor desde su reflexión, que lo desafían a un aprendizaje permanente en su centro de trabajo.

Por lo tanto, el problema de este trabajo es: ¿Cuál es el aporte de la investigación - acción a la construcción de un currículo negociado? Siendo el principal objetivo: “Analizar el aporte de la investigación - acción al currículo negociado”.

Por todo lo expuesto, este estudio es importante por la vinculación que se da entre la investigación-acción y el currículo negociado. La investigación-acción aporta a la construcción curricular social y participativa el factor reflexivo, la relación que existe entre la teoría y la práctica, el trabajo de las comunidades de reflexión o comunidades críticas y las formas alternativas de enseñanza, es decir

democráticas, que se generan a partir del cambio del docente al hacer una revisión de su labor pedagógica y didáctica.

El primer capítulo se titula: “El Currículo negociado: espacio de participación, reflexión y compromiso”, tiene por objetivo “fundamentar la comprensión del currículo negociado desde las perspectivas curriculares práctica interpretativa y socio crítica. Se pretende profundizar en lo que significa y constituye el currículo negociado, que fomenta el compromiso de estudiantes y profesores en su elaboración a través de una participación “no engañosa”, a nivel de aula de clase; pero también, a un nivel de relaciones entre el Estado, la escuela y la comunidad local que aspira a un tipo de educación pertinente en sintonía con su realidad sociocultural y lingüística. Es así como se va recorriendo el sentido del mismo, la relación con conceptos que ayudan a su comprensión, los aportes que recibe desde las dos perspectivas curriculares antes mencionadas.

En el análisis de este primer capítulo, en los distintos actores comprometidos en la construcción curricular se aprecia el rol del docente, el rol del estudiante y la participación del Estado, además de otros actores como los padres de familia presentes e instituciones privadas como en el caso EDUBIMA (Robles, 2007). Los procesos participativos de cada uno de los actores se visualizan a través de la puesta en práctica del currículo negociado en el aula y a nivel de decisiones regionales. La estrategia de elaboración curricular considera la importancia de la participación auténtica, el tomar en cuenta la cultura y la realidad del estudiante.

El segundo capítulo lleva por nombre: “Vinculación de la investigación-acción con el currículo negociado”, tiene como objetivo, “identificar factores que vinculen la investigación-acción con el currículo negociado”. Se considera la investigación-acción como estrategia para la investigación curricular que empodera tanto al docente como al estudiante; además, pone las bases de una formación docente que promueve la reflexión y la toma de conciencia de las prácticas didácticas y pedagógicas para ser mejoradas. Es también una estrategia para la transformación del aula y de la escuela con implicaciones en la realidad social en la cual se desarrolla, tal es el caso de la investigación-acción participativa. Las formas de aplicación de la investigación - acción, brindan un marco de comprensión para observar el interés emancipador y como a partir de este, la

democracia es una realidad en el aula y la escuela. El currículo negociado se comprende desde la investigación-acción emancipadora o socio crítica.

Esta investigación pertenece a la línea de diseño curricular, al eje de la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular, al sub eje de relación investigación y práctica educativa. Corresponde al tipo de investigación documental que recopila y analiza fuentes de información secundaria, es decir, datos disponibles para el investigador que son obtenidos en “circunstancias ajenas a los requerimientos de la investigación” (Vieytes, 2004: 266). Es por ello, que la información recogida tiene que ser evaluada según criterios de validez, en relación a nuestro estudio; credibilidad, que se refiere a la seriedad en el empleo de fuentes académicas y pertinencia en coherencia con las categorías, los objetivos y el problema a investigar (Vieytes, 2004).

El enfoque de la investigación es cualitativo, porque nos interesa reconstruir la realidad viéndola de manera holística, en un todo integrado y multi relacionado, además de interpretarla y comprenderla. (Ñaupas, Mejía, Novoa & Villagómez, 2011). El nivel es exploratorio, porque procura “proveer datos para ser clasificados, ordenados, analizados e interpretados con el fin de descubrir ideas y relaciones nuevas” (Vieytes, 2004:90). El tipo de fuente al que se accedió fueron además de libros, artículos académicos, arbitrados e indexados en español e inglés, pertinentes al tema de investigación localizados mediante las bases de datos de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Ex libris Primo, Ex libris the bridge to knowledge, Proquest y EBSCO.

Se utilizó la técnica del análisis cualitativo del contenido que permitió codificar, categorizar, inferir, interpretar, comprender e integrar lo hallado (Cáceres, 2003; Creswell, 2008). Los instrumentos para recoger la información fueron las fichas bibliográficas textuales, de resumen y de comentario. Así también, se hizo uso de una matriz con categorías para analizar, hacer relaciones, inferir y sistematizar la información en dos capítulos para responder a la pregunta de investigación planteada.

Por otro lado, se emplearon los siguientes descriptores para la búsqueda en bases de datos: “currículum negociado”, “negociación del currículum”, “negotiating curriculum”, “negotiating the curriculum” “curriculum negotiation”;

“investigación acción”, “actionresearch”, “participatoryactionresearch”, “collaborativeactionresearch”.

Para el primer artículo se consideró a un autor importante por los aportes a la teoría curricular práctica interpretativa: Lawrence Stenhouse (inglés), quien dio inicio al movimiento del profesor como investigador y a la enseñanza como investigación. También autores de la corriente socio crítica como Stephen Kemmis (australiano), Shirley Grundy (australiana), Henry Giroux (americano), Michael Apple (americano), Juan Bautista Martínez (español) y Paulo Freire (brasileño) entre los más relevantes. Los trabajos de GarthBoomer, Nancy Lester, Cinthya Onore & Jon Cook (australianos y norteamericanos), así como Frances Edwards (University of Waikato); EunsookHyun (Kent StateUniversity); propiamente de currículo negociado, fueron los que orientaron el presente trabajo de investigación.

Para el segundo capítulo, se trabajó con un autor representante de la teoría curricular práctica – interpretativa en el movimiento de la investigación-acción, como John Elliott (inglés), discípulo de Stenhouse. De la corriente socio crítica, se recurrió a Stephen Kemmis y RobinMcTaggart (australianos), Paulo Freire (brasileño), Rafael Ávila, Bernardo Restrepo y autores que han recogido el pensamiento de Orlando Fals Borda (colombiano). Finalmente James McKernan (americano), representa una postura ecléctica entre ambas corrientes curriculares.

La investigación-acción como estrategia de construcción, promueve también la democracia si es que está informada por un interés emancipador. Se resalta su carácter colaborador y generador de nuevas relaciones más horizontales entre las personas y de mayor compromiso social por mejorar y transformar el aula, la escuela, la institución educativa, inclusive la región.

Este estudio permite seguir aproximándonos hacia modos concretos de viabilizar una educación democrática; nos abre un panorama para continuar ahondando en ella y reflexionando acerca de cómo la construcción curricular negociada se da en la realidad educativa de nuestro país o de otros países; asimismo, alienta el análisis de los factores positivos y adversos que pueden determinar su

realización, las condiciones que se requieren o se establecen, así como las posibilidades y limitaciones de su aplicación.

CAPÍTULO 1

EL CURRÍCULO NEGOCIADO: ESPACIO DE PARTICIPACIÓN, REFLEXIÓN Y COMPROMISO

1.-CURRÍCULO NEGOCIADO: DIÁLOGO Y REFLEXIÓN

Me asombra pensar que aquello que yo creía que los estudiantes querían aprender era, de hecho, tan diferente de aquello que decidieron que deseaban aprender. Jo-AnneReid³

Jo-AnneReid, la autora de estas palabras, afirma que las propuestas de los maestros son superadas por la inquietud de conocimiento que tienen los estudiantes; esto ocurre, si ellos están realmente motivados, dentro de un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia armónica entre docentes y alumnos. Este interés, los hace sentirse protagonistas de sus búsquedas que se transforman en conocimientos. El docente que vuelve la mirada sobre el alumno y toma en cuenta sus saberes, propuestas, interrogantes y elecciones, trabaja desde otra perspectiva fomentando una mayor participación y diálogo. No significa que el profesor deje solo al alumno en este camino o a su libre gobierno, sin preocuparse por planificar la clase; sino al contrario, le permite al maestro continuar en la tarea de preparar con mayor reflexión lo que va a desarrollar en el

³(Kemmis & McTaggart, 1988 : 145)

aula contando con los estudiantes para ello. Los alumnos aprenden mejor cuando se involucran en su propio aprendizaje.

Learners will work harder and learner better, and what they learn will mean more them, if they are discovering their own ideas, asking their own question and fighting hard to answer them for themselves. They must be educational decision makers (...) Students learn best when they want to. They want to when they are doing it for themselves, as a result of their own needs. Active (i.e. intentional participatory) involvement in classroom decision making and in the enactment of the decisions, result in more effective learning than does the passivity that attends the performance of a teacher's imposed pedagogical pattern⁴ (Boomer et al., 2005 : 15).

Negociar el plan de clases con estudiantes de un aula prestada, puesto que JoAnneReid no poseía una propia, le permitió reflexionar sobre el valor de las propuestas, la participación activa y organización de los estudiantes para alcanzar metas comunes como grupo de alumnos. Ella no negoció el qué hacer, pues el tema ya había sido escogido anticipadamente, sino el ¿cómo hacerlo? Utilizando cuatro preguntas guías, elaboradas por Jon Cook: “¿Qué sabemos ya? ¿Qué necesitamos/ qué queremos averiguar? ¿Cómo lo averiguaremos? ¿Cómo sabremos y demostraremos que hemos llegado donde queríamos?” (Kemmis&McTaggart, 1988: 146). Estos cuestionamientos orientaron la negociación en todo momento. El tema se titulaba “los niños y las escuelas” por ser de interés común. Los alumnos asumieron el compromiso de llevar adelante la negociación desde un inicio.

El proyecto de ocho semanas, con la disponibilidad de un día para el mismo, lo realizó con una preparación esmerada cuidando cada una de las sesiones. JoAnneReid, se percató que los estudiantes mediante las preguntas guías querían conocer mucho más de lo que ella había planificado, como por ejemplo, saber en qué trabajaban los niños de grados mayores, qué piensan los obreros y demás personas acerca de las escuelas o de la educación que se recibe en ellas, qué piensa el director con respecto a ellos mismos como alumnos, etc.; y se embarcó

⁴ Los estudiantes trabajarán duro y aprenderán mejor y lo que aprendan significará más, si ellos están descubriendo sus propias ideas, preguntando y luchando por responder. Ellos deben tomar decisiones educativas (...) Los estudiantes aprenden mejor cuando ellos quieren hacerlo, como resultado de sus propias necesidades. La actividad y la participación en clase y la promulgación de decisiones colaboran en un aprendizaje efectivo que va más allá de la pasividad y de un patrón impuesto por el profesor. (Boomer et al., 2005 : 15)

en esta empresa con el entusiasmo de todos los estudiantes, quienes trabajaron en grupos, discutieron, sopesaron sus posibilidades y límites en relación a lo que realmente podían hacer; para ello también utilizaron diarios, tanto la maestra como los educandos, en donde registraron sus avances y reflexiones. El proyecto terminó cuando los alumnos expusieron sus hallazgos en una escuela primaria cercana. La clase valoró el *proceso de negociación* y el aprendizaje adquirido.

La negociación realizada en el aula, en un tiempo determinado, permitió rescatar la motivación y la acción de los estudiantes conjuntamente con la maestra, a través del diálogo, la participación y la reflexión. Cada estudiante asumió con responsabilidad sus tareas y las ejecutó con interés porque todos querían descubrir más cosas de los niños y las escuelas. La docente y los estudiantes se involucraron en llevar a cabo una propuesta de formación compartida que permitió el aprendizaje, y los niños de otra escuela primaria también se beneficiaron con los hallazgos que se habían obtenido. Uno de los estudiantes escribió lo siguiente: "...pienso que me ha ido muy bien que, en vez de que un maestro me haya servido cocinada una lección y me haya explicado cómo hacer las cosas, nos hayan dicho de hacer las cosas por nosotros mismos. Hemos tenido que hacer cosas y salir y hacerlo todo nosotros mismos" (Kemmis&McTaggart, 1988:165).

Para Jo-Anne Reid, esta forma de trabajar más que un nuevo método educativo, contribuye a enriquecer teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje en relación a la participación de los estudiantes en clase mediante el aporte de sus propias experiencias y saberes, el compromiso que los involucra en sus propias búsquedas de conocimientos y la emancipación de la autoridad del docente dentro de un espíritu crítico, todo estorealizado de manera colectiva, constituyéndose así en un aprendizaje de carácter social.

Otro ejemplo de negociación en el aula, a través del diálogo y la reflexión como agentes fundamentales de la transformación de la enseñanza y de la práctica del docente, se encuentra en "A Story of Syler". Syler, el protagonista, era un niño de cinco años que aprendió en un libro titulado, "Entre la tierra y el cielo: Leyenda de los Nativos Americanos. Lugares Sagrados", que existen siete direcciones: norte, sur, este, oeste, tierra, cielo y el lugar donde distinguimos el ir por el bien o el mal

camino. Dos años después, fue a la escuela, y en la clase, la profesora explicó acerca de cuatro direcciones; luego, Syler contó lo que había leído, porque estaba en desacuerdo con el planteamiento de la docente. La maestra se dirigió a Syler diciendo: “Nosotros estamos aprendiendo acerca del norte, sur, este y oeste. Estas son las principales direcciones que necesitamos conocer” (Hyun, 2006), dejando la sensación que no hay más conocimiento exacto que el impartido en el aula en ese momento.

Syler, regresó al día siguiente a la escuela, y le pidió a su maestra si podía leer el libro con su padre para sus compañeros y contarle a la clase la historia de las siete direcciones. La maestra aceptó y decidió también leer el libro.

Después de la lectura del libro por Syler y su padre, la maestra les preguntó a sus estudiantes qué pensaban acerca de las otras tres direcciones. Los niños reflexionaron sobre ello. La historia terminó diciendo: “Later the children talked about not only which directions Christopher Columbus took to get to North America but also which direction they should take to make good decisions for keeping peace on earth and in their classroom”⁵ (Hyun, 2006 : 149).

Para Hyun (2006), la historia de Syler se enmarca en la distinción entre “instruction versus pedagogy”, ocurriendo la transformación a través de “curriculum negotiation”, al constituirse la negociación como núcleo central en el discurso de la clase mediante el diálogo. Es así como también se observa en la historia, cuando la maestra se posiciona en un solo conocimiento, al afirmar que existen cuatro direcciones; y después, fruto de su reflexión decide cambiar dejando actuar al niño en clase y aprendiendo desde la experiencia que le ofrece el estudiante. Para ello, primero realiza un diálogo interno (inner); pero cuando les pregunta a los alumnos qué pensaban en relación a las otras tres direcciones, hace un diálogo externo (outer) que le permite discutir con ellos acerca de lo compartido en el aula por Syler.

El currículo negociado es influido por Pedagogy-Based Teaching, contraria a “instruction”. Esta última se define, “Instruction is how the curriculum is delivered to

⁵ “Después, los niños hablaron no solo de las direcciones que Cristóbal Colón tomó para llegar a América, sino también de las direcciones que ellos debían tomar para hacer buenas decisiones, para mantener la paz en la tierra y en el salón de clase” (Hyun, 2006: 149).

learners (...)through teaching agents (e.g. teachers, school staff, other learner, instructional material, programmed instruction, etc.) Passing (pre) existing contents on to learners is the essence of instruction”⁶ (Sowel, 2005,citadoen Hyun, 2006: 137). Mientras que la primera se entiende de la siguiente forma:

(...) pedagogy-based teaching values subjective interpretation of meaningful facts and meangningful truths (...) Within pedagogy-based teaching, what does the curriculum do to learner and the teacher? The curriculum empowers the learner and the teacher as well as welcome transforming the teacher into learner and learner into teacher (...) Negotiation the curriculum means deliberately planning to invite students to contribute to, and to modify, the educational program, so that they will have a real investment both in the learning journey and in the outcomes. Negotiation also means making explicit, and then confronting, the constraints of the learning context and non- negotiable requirements that apply⁷(Hyun, 2006: 144).

Esta manera de comprender el currículo negociado, es acorde con la reflexión en la acción, que se establece en el corazón de la negociación, que le permite al profesor entablar una relación con los estudiantes mediante la propia reflexión y el diálogo. Al poner la discusión sobre el tapete, el profesor enfrenta diversas perspectivas, que se consideran aportes de los estudiantes para una co-construcción del conocimiento. Los diálogos que realiza el docente consigo mismo y los demás, son llamados también negociación.

A través del diálogo, herramienta necesaria para el currículo negociado,se establece una relación horizontal en clase, donde el profesor escucha, reflexiona, acoge intereses, necesidades y está abierto a ideas diferentes de los estudiantes que se basan en vivencias personales; y no se genera una relación directiva y vertical, en la que solo el docente es quien sabe e imparte conocimientos.Es

⁶“Instrucción se refiere a cómo el curriculum es entregado a los estudiantes por agentes de la enseñanza (ejemplo: profesores, personal de la escuela, otros estudiantes, material de instrucción. Transmitir contenidos ya determinados a los estudiantes es la esencia de la instrucción”(Hyun, 2006: 137).

⁷Pedagogía como base de la enseñanza, valora interpretaciones subjetivas de hechos y verdades significativas (...) Dentro de la pedagogía basada en la enseñanza, se realiza la pregunta ¿en qué favorece el curriculum al estudiante y al profesor? El curriculum empodera al estudiante y al profesor, transforma al estudiante en profesor y al profesor en estudiante. Negociar el curriculum significa deliberadamente planear e invitar a los estudiantes a contribuir en ello, y modificar el programa educativo, de tal manera que profesores y alumnos invierten ambos en el viaje y los resultados del mismo. Negociación también significa explicitar, confrontar, contrastar el contexto del aprendizaje y lo que no es negociable (Hyun, 2006: 144).

preciso por lo tanto, entender cómo se tendría que dar la participación en el aula para desarrollar el currículo negociado.

Tanto las ideas de Jo-Anne Reid, como las de Hyun, son complementarias al trabajo de Boomer et al. (2005), en el cual se sostiene que el currículo es una elaboración de docentes y estudiantes en clase basado en teorías que se comprueban vinculadas a las prácticas educativas cotidianas que juntos realizan. Además, para este currículo (el negociado) es relevante la reflexión y es necesario resaltar el desarrollo profesional docente mediante esta construcción curricular participativa, cuando revisa sus prácticas o reflexiona sobre ellas y elige caminos convenientes para que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes en el proceso de aprendizaje.

1.1.- Negociación y participación “no engañosa”

El currículo negociado se relaciona con la participación, que no es “participación engañosa”. El docente, puede promover una participación engañosa y esto ocurre cuando aplica estrategias o técnicas de aprendizaje para mantener el status quo en clase que se manifiesta al conservar prácticas transmisivas o modelos de reproducción del conocimiento; asimismo, algunos de los alumnos son quienes están activos e intervienen y no la mayoría, aunque diera la impresión de que son todos. También se da la “participación engañosa” cuando solo es un formalismo que los docentes tienen que cumplir, porque se encuentra establecida esa práctica en las normativas de la institución educativa, no dinamizando, ni acompañando las decisiones y acciones estudiantiles a favor de la democracia, esto último en relación a los gobiernos escolares, los Consejos de Estudiantes (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez & Arboleda, 2011: 238).

De manera contraria a la participación engañosa, se puede propiciar una participación auténtica que coadyuve a la democracia; este modo de proceder, requerirá que el profesor reflexione sobre su práctica y las relaciones que crea en clase con sus estudiantes para lograr escuchar a todos y no sea el único quien decida finalmente lo que se va a hacer en el aula o en la escuela; sino contar con las ideas de los educandos, compartir propuestas y llevarlas a la acción para obtener aprendizajes con mayor relevancia y significatividad, contrarios a la reproducción, favoreciendo al alumno, de manera individual, para “auto

conceptuarse como persona autónoma con capacidad de tomar decisiones sobre sí mismo en un marco o contexto colectivo” (Martínez,1999 :101). Esta participación lo libera de la autoridad del maestro y del conocimiento impositivo, y le abre la posibilidad de la duda;es así como también Stenhouse, pensaba en otro tipo de participación en el aula.

His goal was the liberation of young people from uncritical dependence on the teacher and other authority figures and from the false view of knowledge that schooling traditionally supports. He saw the majority of teachers offering their students a protective safety net of facts and certainties and instilling in them a distrust of the importance of doubt⁸ (Rudduck, 1988: 30).

Si entendemos la participación auténtica, activa y democrática como una relación recíproca y colaborativa entre el docente y el estudiante, se construyen vínculos interdependientes para el aprendizaje “pues el trabajo escolar necesita de la colaboración del otro para poder desarrollarse. Ni el trabajo del profesorado se puede hacer sin la colaboración del alumnado, a la vez que éste no trabajaría adecuadamente sin aquél” (Martínez, 1999:33). En esta colaboración, el poder no está en manos de algunos, sino que se reparte en el grupo en su conjunto; aumenta de esa forma el poder desde la toma de decisiones y la autonomía responsable en el aula.

Una organización jerárquica contribuye a una toma de decisiones y acuerdos de forma fácil y rápida; porque unos poseen el poder para hacerlo. Una manera distinta de organización es cuando se da una interrelación mutua entre docentes y estudiantes, comprometiéndose ambos en la formación, es decir, en la construcción de conocimientos, saberes o aprendizajes. Sin embargo, contar con el alumno y el profesor para las decisiones que se enmarcan en el contexto educativo del aula, no es tarea sencilla porque llegar a un acuerdo auténtico supone un reconocimiento de la problemática que acontece, así como de una comprensión y análisis de la complejidad de intereses comunes o contrapuestos para concertar y así mejorar las condiciones del trabajo escolar (Martínez, 1999).

⁸Su meta fue la liberación de la gente joven de la dependencia acrítica del profesor y otras figuras de la autoridad desde una falsa visión del conocimiento tradicional que apoya la escolarización. Él observó que la mayoría de los profesores ofrecen a sus estudiantes una protección y seguridad para desconfiar de la duda (Ruddock, 1988 :30).

Por lo tanto, la negociación requiere un cambio de roles, una participación auténtica activa y comprometida de profesores y estudiantes en clase, esto se entiende como proceso y se necesitan estrategias para aprender a tomar decisiones de manera conjunta, pero sin ocultar problemas o intereses que subyacen. La negociación permite la formación continua del profesor a la luz de su trabajo reflexivo y propositivo en el aula; de esta manera, el alumno se hace partícipe responsable de su formación en educación.

Margaleff (2000), presenta un ejemplo de participación no engañosa en una experiencia en educación superior en la que se propone un cambio de roles de docentes, y estudiantes que se preparan para ejercer el magisterio, desde una enseñanza y aprendizaje memorísticos y clases magistrales a un conjunto de prácticas educativas alternativas participativas y democráticas que se fundamentan en un currículo negociado, cuyo beneficio es el aprendizaje reflexivo y colaborativo. Para ello, se realiza una revisión de los enfoques de formación inicial de docentes, acordes con una preparación que no desvincule la teoría de la práctica, que promueva el pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo; por lo que, fiel a su visión de la educación como actividad ética, la docente decide y pone en marcha el currículo negociado para ser coherente con su práctica que se vincula al aprendizaje significativo y relevante, una enseñanza comprensiva, para favorecer el espíritu crítico y reflexivo, con la propuesta de metodologías participativas y democráticas.

El trabajo del currículo negociado se dio durante dos años (1997 y 1998), con alumnos de primero en la asignatura de Didáctica General, y luego con los mismos estudiantes cuando cursaban Didáctica General II, (1998-1999). Ambas asignaturas pertenecían al plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Fueron las ideas de Boomer, G., 1994; Cook, 1994; y Reid, 1988, respectivamente, las que le dieron sustento al marco referencial del currículo negociado que se presenta, y a partir de este se desarrolló una estrategia metodológica participativa y relaciones democráticas en la clase. La docente es quien reformula primero su práctica para luego extenderla a los estudiantes, futuros profesores. Los tres elementos vitales del currículo negociado que se subrayan son: el compromiso que obtienen los estudiantes cuando se interesan por lo que hacen; la exploración que conlleva tomar en cuenta las experiencias

de aprendizaje propias del grupo de alumnos quienes aprenden en colaboración con sus mismos compañeros y profesores; y, por último, la reflexión, mediante la cual se comparten resultados, cuestionamientos sobre lo que han aprendido y que los invita a nuevos retos o desafíos.

Pretender la emancipación de los estudiantes, un aumento de autonomía, una mejora de sus capacidades crítico reflexivas y un cambio de roles entre profesores y alumnos la finalidad del currículo negociado. Los estudiantes se involucran en todo el proceso de aprendizaje desde la planificación, donde intervienen deliberando en la elaboración del programa de clase, hasta la evaluación; ambas dejan de ser tareas exclusivas del docente. “Negociar el curriculum significa generar compromisos en los estudiantes que incidan en la calidad de sus aprendizajes y contribuir a que profesores y estudiantes comprendan lo que hay que hacer, lo que hay que aprender y cómo puede ser aprendido” (Margaleff, 2000:160- 161).

La participación “no engañosa” se dio desde un inicio cuando se les presentó a los alumnos la asignatura y su relación con otras para familiarizarlos con la estructura curricular. Se debatió lo que ellos entendían por enseñar y aprender y cómo ellos podrían aprender mejor aportando ideas al respecto; se discutió también sobre la metodología a emplearse. La docente, asimismo explicó los principios propuestos por Stenhouse que sustentaban su práctica como profesora; por ejemplo: el debate abierto, propiciar y proteger puntos de vista divergentes, la maestra facilita un aprendizaje comprensivo, los contenidos se problematizan, se promueve la autonomía y responsabilidad de los estudiantes mediante el trabajo colaborativo.

De esta manera, los educandos asumieron participar activa y responsablemente en la elaboración y el desarrollo del currículo negociado. La base de este tipo de participación es el compromiso que implica exponer con claridad la propuesta a llevarse a la práctica e involucrarse en ella, que se somete al diálogo y al debate; por otro lado, se trata de ser conscientes de sus condiciones, posibilidades y limitaciones. El currículo negociado, es flexible, porque a la medida que se va avanzando se va reestructurando y exige la constante intervención en su propuesta y desarrollo de profesores y estudiantes.

El currículo negociado favorece una “participación no engañosa”, porque es el docente con los estudiantes quienes construyen el conocimiento y el currículo. Ellos, a través de la reflexión, develan mecanismos del status quo que los hace anquilosarse en modelos transmisivos, liberándose de viejos esquemas, arriesgándose a proponer y recrear o crear ideas, a trabajar en grupo en constante colaboración y a desarrollar habilidades que consoliden su autonomía y valores como la tolerancia y el respeto.

1.2- Negociación, poder y democracia en el currículo

La negociación curricular rescata al alumno de su anonimato o invisibilidad. El estudiante se encuentra en esas situaciones porque se le niega su voz y es visto como un colectivo homogéneo, primando la imagen del docente como autoridad. De modo contrario, el maestro, debe considerar su derecho a opinar, a manifestar su punto de vista y la reflexión sobre diversas problemáticas sociales en el terreno de la negociación. Un docente democrático intenta cambiar las condiciones de la desigualdad social en la escuela y para ello no niega la voz de los estudiantes (Apple & Beane, 2000). La democracia en su concepto experiencial es una “actitud frente a la vida y no un saber académico (...) a partir de currículos y planes de estudio rígidos y poco pertinentes” (Vergara et al., 2011:231), que se construye en las relaciones que se generan en la escuela.

En este sentido, no se trata de una experiencia particular de ocho semanas de negociación de un plan de clases o de una situación específica como la de Syler, sino de todo un grupo estudiantil que tiene el derecho a ser escuchado y atendido en sus diferencias económicas, culturales o de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela tendría que propiciar desde el aula una educación para la ciudadanía donde múltiples voces sean oídas, y esto se da en la medida que los docentes comprendan a los estudiantes como sujetos de derechos y tenidos por ciudadanos. Estos planteamientos corresponden a Martínez (1999), quien señala qué entiende por negociación curricular en el ámbito del trabajo escolar.

(...) podemos hablar de negociación del currículum en tanto se negocia el poder (roles, normas, autoridad)...en este sentido se negocian las tareas o actividades, las responsabilidades o compromisos. Se hacen tareas para obtener recompensas de calificaciones, reconocimientos o evitar tensiones. Esta materialidad

del trabajo escolar mantiene permanentemente un proceso de interacción de significados, podemos hablar de negociar los significados. Lo que ocurre es que las condiciones de desigualdad entre diferentes sectores, tipo de alumnado o de familias permiten que las negociaciones se produzcan, a veces, en una mesa dispereja (Martínez, 1999:15).

La democracia implica erradicar prácticas autoritarias, con un poder vertical, poco o nada tolerantes en el aula; ello ocurre, cuando se dialoga sobre temas, sucesos, problemas conflictivos que se dan en el terreno de las relaciones humanas vinculadas a la formación estudiantil y al aprendizaje que brinda la escuela. Es mejor revelar estas situaciones adversas en vez de no prestarles atención, ocultarlas o ignorarlas. Dentro de estos problemas relacionales que afectan el aprendizaje, están las preferencias del docente por cierto sector del alumnado; así como la timidez o el retraimiento de los estudiantes porque no se sienten tomados en cuenta por el maestro, silencios y bullas, que el profesor no atiende y no lee. Entonces, al dilucidar lo que sucede después de un proceso de reflexión y diálogo, se busca la resolución de los conflictos (Martínez, 1999). En ese sentido, el docente debe contar con habilidades para revertir resistencias de los estudiantes en el proceso de negociación, así como fomentar en ellos la credibilidad hacia su persona haciendo posible una auténtica participación. Para ello, y con una base democrática, también se negocian las normas de convivencia que promueven una conducta deseable en clase.

Además, negociar el currículo significa, poner sobre la mesa de discusión los objetivos, contenidos, materiales educativos, estrategias de aprendizaje o didácticas, métodos, técnicas, organización espacial, tiempos, actividades, tareas, evaluaciones, etc., mediante ello se observa que el currículo negociado permite democratizar el aula. Esta práctica si se extiende y es colaborativa, democratizaría la escuela. Esta institución educativa se entiende como *un factor de cambio* en la sociedad por las relaciones y las prácticas democráticas que está en posibilidad de generar. Las escuelas, “no pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana” (Freire, 2008:141), moviéndose de acuerdo a intereses dependiendo de quién o quiénes ostenten el poder. No se debe esperar la democratización radical de la sociedad para luego comenzar la democratización de la elección y enseñanza de los contenidos (Freire, 2008), sino se trata de ser

coherentes con el valor de la democracia ya sea en épocas favorables o adversas.

1.3- Cultura y negociación:

La escuela, según Pérez Gómez (1991), se comprende como un cruce de culturas, debido a que en esta institución educativa convergen la cultura adulta, la cultura pública, la cultura de las disciplinas académicas, la cultura vulgar y la cultura experiencial. Estas son propias de la cultura de los profesores, de los estudiantes y de la sociedad.

Lev Vigotsky, sostiene que el aprendizaje está mediado por la cultura; y en ese sentido es significativa la presencia de los adultos y compañeros que le permitan al niño transitar desde su zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, favoreciéndolos con su intervención y orientación en las tareas cotidianas, hasta que el mismo sujeto logre realizarlas por su propia cuenta. El lenguaje es vital en ese desarrollo, ya que a través de él se da un intercambio simbólico y cultural. Se puede definir desde aquí al currículo negociado, como legado de Vigotsky, bajo el paradigma constructivista:

Curriculum negotiation is set within a social constructivist paradigm...Many educationalists have focussed on the importance of "shared, social construction of knowledge"...For example, Vygotsky's view of learning as a socially and culturally mediated activity, where social interactions are recognized as paramount in learning and development, is significant to curriculum negotiation...⁹(Frances, 2011: 145).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. (1995) basándose en Lev Vigotsky, plantean el problema, ¿cómo incitar al alumno para que participe activa y críticamente en la reelaboración individual y grupal de la cultura de su comunidad? ¿Cómo aprehender de manera relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?

De lo que se trata es de incidir en el aprendizaje relevante del estudiante, que recoja su vida previa y paralela a la escuela. Esto quiere decir, que no haya una

⁹La negociación del currículo se establece dentro del paradigma social constructivista. Educadores se han centrado en la importancia de "la construcción social del conocimiento". Por ejemplo, desde el punto de vista de Vigotsky se considera el aprendizaje como una actividad social y cultural mediada, donde las interacciones sociales son primordiales, y esto es significativo para el currículo negociado (Frances, 2011:145).

yuxtaposición de dos estructuras semánticas, una que resuelva los dilemas de la vida diaria (memoria semántica experiencial), y otra que se encargue de interpretar y responder a las demandas académicas (memoria semántica académica). De la misma manera, Santos (2006), explica que hay una escisión cultural; por un lado se encuentra la cultura popular y por el otro, la cultura escolar, sin embargo, la segunda no se incluye en la vida, no se asume como algo propio, se encierra en los libros o en el aburrimiento de los niños en la institución educativa.

La respuesta ante estas inquietudes es que el aprendizaje relevante es posible realizarlo en ámbitos de significados compartidos entre profesores y alumnos a través de la negociación. Uno de estos espacios es el aula de clase. “El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura...” (Gimeno Sacristán&Pérez Gómez, 1995: 73).

Santos (2006), resuelve las preguntas proponiendo una escuela participativa y por lo tanto democrática que conecte lo que está separado, a través de la reflexión que implica la comprensión del mundo desde la realidad del sujeto, para luego pasar a la acción que favorezca la transformación. Esto se da cuando el individuo se reconoce como ser transformador del mundo mediante su trabajo, y ser cultural porque es capaz de crear y recrear la cultura, es así que por medio de la educación, un campesino, se descubrió a sí mismo como tal.

Mañana –dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura- voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto. Descubrió el valor de su persona. Se afirmó a sí mismo. “Sé ahora que soy culto” –afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: Porque trabajo y trabajando transformo el mundo(Freire, 1997: 107).

Es necesario un espacio de encuentro y participación de profesores y alumnos, un foro de comprensión común y compromiso, para asumir al estudiante como ser cultural en relación con el mundo que le rodea y sobre el cual realiza la transformación mediante nuevos descubrimientos y aprendizajes. El maestro también debe tener en cuenta la cultura experiencial, o la cultura popular de sus estudiantes, además él mismo debe brindarle instrumentos diversos para el

análisis de la realidad, que fomenten su pensamiento crítico y mediante este realice el contraste con la cultura vulgar (representaciones y concepciones construidas de manera no sistemática ni reflexiva).

Un espacio de conocimiento compartido provee al profesor y al educando de un intercambio cultural, la exposición de la cultura académica y la cultura experiencial. En estos lugares no debe existir imposición, ni omisión de la vivencia de los estudiantes, sino se trata de fomentar una comunicación abierta y la posibilidad de la negociación. El conocimiento es una aventura para el ser humano, no es una transmisión de investigaciones realizadas por otros; entonces la cultura que lo integra es un proceso vivo en permanente cambio, por la reinterpretación constante que los sujetos hacen de ella; es también producto del intercambio entre las personas.

Freire (2008), explica que se debe respetar la cultura de los grupos que están en un proceso educativo, pero no se les debe negar la posibilidad de ir más allá de sus creencias sobre sí mismos y el mundo. Sí considera que es una falta de respeto pretender ir más allá negando su cultura. No es lícito para él caer en el sectarismo de quien esconde verdades, niega informaciones, impone principios, coarta la libertad, castiga al educando por no aceptar un discurso denominado, tal vez, oficial. Para él, un “educador o educadora progresista” jamás subestima o niega los saberes de experiencia vivida que poseen los educandos.

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular-traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (Freire, 2008 :110).

Considerar los saberes populares, lleva a las personas a un horizonte mayor. La realidad, experiencia o “localidad” de los educandos es el inicio para el conocimiento que irán adquiriendo del mundo. De otra manera, Freire (2008) afirma que lo local no niega lo universal. El sostiene al respecto que lo regional surge de lo local; lo nacional de lo regional; lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental, aclarando así su postura de comprensión del individuo

desde su particularidad como miembro de una cultura que se debe respetar y sobre ella construir el conocimiento para ser un hombre o una mujer del mundo.

Vistas estas posturas complementarias, la de Pérez Gómez (1991), Santos (2006) y Freire (2008), se reconoce al sujeto y su cultura como punto de inicio de la educación. Esto significa también respeto y valoración del individuo, un aprecio por su lugar geográfico, lengua, costumbres, creencias, historia personal, historia dentro del colectivo humano al cual pertenece, etc., además de identificarlo como un ser cultural que crea cultura, en constante aprendizaje con otros y otras, de manera colaborativa y no competitiva.

Por otro lado, el aprendizaje al ser relevante integra la cultura experiencial o popular con la escolar o académica, además lo sitúa más allá de su localidad, le abre las posibilidades de interpretar y reconstruir y crear cultura con elementos que le brinda la escuela, mediante espacios de comprensión dialógica que facilitan el escuchar voces plurales, sin un tamiz sectario.

2.- CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO PRODUCTO DE LA NEGOCIACIÓN

La democratización en el aula, que puede influir en la democratización de la escuela, radica en la negociación. También esta vivencia democrática se aprende a otro nivel, en la participación ciudadana de un colectivo de profesores, pobladores, líderes comunales y técnicos especialistas en educación, cuando se proponen juntarse y elaborar una propuesta curricular acorde con la identidad regional y la cultura. Todos ellos buscan hacer patente una educación que responda a sus aspiraciones y recoja sus saberes. Tal es la experiencia de construcción participativa curricular en Azángaro, provincia de Puno – Perú. Allí se elaboró un currículo consensuado, fruto de un trabajo de negociación:

La construcción de un currículo consensuado conlleva, necesariamente, la “negociación de saberes” entre percepciones muchas veces discrepantes o antagónicas, en tanto están en juego distintos intereses (Magendzo, 2003). Este enfoque de currículo participativo y consensuado es particularmente importante en toda propuesta educativa que busque la cohesión e integración en países pluriculturales y multilingües como el Perú (Robles, 2009:34).

La participación de distintos actores es el elemento central en la experiencia de la construcción del currículo para escuelas rurales con aulas multigrado. El proyecto

EDUBIMA (Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes), desde julio del 2002 hasta diciembre del 2005, promovido por CARE –Perú para la construcción pertinente de un Programa Curricular en Educación Intercultural Bilingüe, trabajó con profesores, padres de familia y autoridades de comunidades locales mediante su equipo técnico en beneficio de cinco escuelas rurales del distrito de Azángaro (Robles, 2007), actores todos ellos que van interviniendo en las distintas etapas del proyecto.

A través de la participación, se afrontaron dificultades o desafíos, por ejemplo, los padres y madres no aceptaban una propuesta bilingüe que retomara el quechua para la educación de sus hijos por situaciones de discriminación; en ese sentido ellos preferían que sus niños dominaran el castellano para una mejor actuación social. Otro desafío fue el temor al diálogo con docentes y autoridades porque vivían una relación conflictiva y de desconfianza. Todo esto fue superado a partir del interés del equipo del proyecto EDUBIMA, por la participación de padres y madres, para esto se les ofreció programas de alfabetización en quechua a los que asistían con sus hijos, y así ambos aprendían mutuamente. Las madres, fueron quienes más participaron, ellas enseñaban a sus hijos, al igual que los niños les enseñaban a ellas a hablar y escribir en quechua. Más adelante fueron los padres y madres quienes conjuntamente con los profesores exponen lo logrado a las autoridades educativas locales.

Una construcción curricular por varios actores, cambia la visión, desde un enfoque técnico en el cual solo interviene gente experta del Ministerio de Educación especialista en currículo, y en ese sentido el rol de los profesores se reduce a aplicador de lo que otros diseñan, a otra de mayor compromiso de distintos sujetos que en el proceso aprenden que el currículo no es un plan o un conjunto de actividades o experiencias predeterminadas, sino una construcción social. En relación a ello, el proyecto se preocupó por trabajar con las potencialidades de los profesores, a pesar de reconocer su poca formación en el campo curricular, en torno a la diversificación y a la construcción del mismo. Por otro lado y de acuerdo con lo que señala el Ministerio acerca de la diversificación curricular, los actores decidieron no hacerlo porque una adaptación curricular no corresponde a la realidad compleja intercultural que se vive en Azángaro-Puno.

Es por esto que sí se optó por la elaboración de un currículo pertinente a las características de los estudiantes y del entorno donde viven. No obstante, ni los técnicos, ni los profesores habían construido antes un currículo. Se trató de elaborarlo *no para maestros, sino con maestros*.

Fullan y Hargreaves(1996) nos dirán que ninguna reforma educativa puede llevarse a cabo sin la colaboración de los profesores, que se podrá cambiar una ley, pero no la escuela (...) El currículum ha de estar en manos del profesorado para moldearlo. Es como una arcilla que necesita adoptar una forma u otra según el contexto y más si cabe en la actualidad cuando la mayoría de los contenidos, constantemente actualizados, están en la red y el monopolio del conocimiento ya no está en la institución educativa sino que se comparte con múltiples actores, algunos de ellos más motivadores que la enseñanza escolarizada. Y la formación del profesorado debe ayudarle a introducirse entre sus entesijos, dotarle de pericia y adecuarlo a los mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual (Imbernón, 2010: 591).

En relación a la diversificación que va de lo general a la realidad particular de cada localidad, existe también una propuesta que parte de lo local para enriquecer los lineamientos regionales y nacionales desde lo propio de cada región o zona (Robles, 2007).

El proceso de construcción participativa del currículo se realizó en cuatro etapas. La primera de diagnóstico, mediante sensibilizaciones, capacitaciones, recolección de demandas de padres y madres, estudiantes y docentes, que concluyó con la elaboración del perfil del niño y niña de primaria.

En la segunda, se formuló el currículo, definiendo su marco conceptual, áreas, competencias y capacidades, de acuerdo a lo que el Ministerio de Educación presenta en el Diseño Curricular Nacional en relación a su estructura. Esto lo hicieron los técnicos del proyecto conjuntamente con los profesores. La tercera, fue de validación, y exigió ampliar el foco de participación mediante la recolección de aportes de líderes comunales, padres de familia, sabios andinos y especialistas de las direcciones educativas locales, así como de la experimentación y retroalimentación que recibieron los docentes en su práctica diaria en el aula. La cuarta etapa fue de consolidación y renovación.

En el 2009, la experiencia estaba en pleno proceso de expansión en sesenta escuelas del distrito de Azángaro, y contaba con un mayor compromiso de las autoridades del sector educación (Robles, 2009). Las mejoras pedagógicas, se obtuvieron en la comprensión lectora y la producción de textos en quechua y castellano. Asimismo, se desarrollaron habilidades matemáticas básicas.

Docentes y estudiantes manifestaban su acuerdo con los cambios. Los primeros se sentían muy contentos y satisfechos por participar en un proceso de aprendizaje colectivo, que permitía la escritura en quechua. Las competencias de comunicación y de interacción en el aula con los estudiantes mejoraron. También emplearon la creatividad. No obstante el proceso fue “lento, tortuoso y de idas y retornos” (Robles, 2009:36).

Negociar, concertar con las autoridades locales del sector Educación, fue necesario, hasta que los representantes educativos estatales se involucraron por completo. Al inicio participaban líderes de las comunidades, padres y madres de familia y docentes, con el respaldo de las autoridades de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), que no llegaban a comprometerse a fondo, sin embargo, más tarde, sí lo hicieron.

En relación a la formación docente y asesoría se destaca la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas interculturales y lingüísticas, que posiblemente, en Institutos Superiores o Universidades no se hayan recibido. La asesoría, en tal sentido, de acuerdo con la experiencia de EDUBIMA, propone brindar talleres de capacitación, asesoría y acompañamiento pedagógico en el aula, con círculos de interaprendizaje y de retroalimentación entre docentes durante todas las etapas de la construcción participativa del currículo. Y considerar también a la sociedad en general para que se involucre en este proceso de formación.

Es por esto, que se aplicaron estrategias para implicar en el proyecto a las autoridades regionales y locales, y así comprometer a la sociedad civil en general: Universidades, Institutos Pedagógicos y redes sociales de concertación. Por este motivo, la Maestría en Lingüística y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional del Altiplano, ha desarrollando investigaciones sobre cultura andina, contribuyendo a la profundización de saberes necesarios para seguir

apostando por un currículo intercultural. Es así que esta experiencia ha permitido estrechar “lazos entre los docentes y estudiantes del programa de la maestría y los funcionarios de la Dirección Regional de Educación, con el propósito de sumar esfuerzos y hacer un trabajo coordinado” (Robles, 2009:38). El Instituto Superior Pedagógico se vio en la necesidad de aportar creando un programa de especialización en Educación Intercultural Bilingüe.

Se fomentaron, también en este marco, políticas y programas interculturales y bilingües en la sociedad, en el sector salud y agricultura. Por ejemplo, el sector agricultura favoreció técnicas ancestrales de cultivos tradicionales como la quinua, que generan gran impacto en el mercado internacional. Además, los gobiernos municipales promovieron el uso de los idiomas aimara y quechua en la atención de los servicios que brindan a la comunidad. El aporte de la experiencia de elaboración participativa del currículo, se constituyó en base fundamental para la construcción del proyecto curricular de la región Puno –Perú.

Esta experiencia muestra una nueva forma de concebir la educación desde la construcción curricular propiciando la participación de distintos sujetos, los cuales desde sus conocimientos y formación tienen algo que decir para una propuesta de formación en sintonía con lo que realmente sueña la población, sin desmerecer su cultura.

3.-ENFOQUES QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO NEGOCIADO

Se consideran dos enfoques curriculares que aportan al currículo negociado o la negociación curricular, el práctico interpretativo y el socio crítico. Sin embargo, para comprenderlos, se distinguirán tres tipos de currículo que se definen como producto, práctica y praxis, informados por tres intereses: técnico, práctico y emancipador; respectivamente, propuesta de J. Habermas y estudiado por Grundy (1998). Estas son tres maneras de estudiar el currículo, configurado por una idea orientadora, una disposición, una acción y el logro de un determinado resultado.

El interés técnico, que subyace al currículo como producto, se constituye por una idea orientadora (el eidos), la disposición orientadora (tekné) y la acción que congrega a los dos elementos antes mencionados (poietiké), para finalmente

lograr un producto. De esta manera, el currículo entendido como producto, es dirigido por el eidos; asimismo, este es un interés por el control, que pretende que los estudiantes logren lo que los diseñadores del currículo han planificado predeterminadamente en el campo de la educación. El trabajo de diseño curricular se divide entre los expertos, quienes lo elaboran, y los ejecutores, quienes lo aplican, en este caso, los profesores. En términos de poder, los profesores y estudiantes son reactivos y no actores frente a lo que ya se estableció porque pueden adecuarse o protestar, pero no actuar; ya que el eidos precisa qué se debe saber o hacer.

La situación del docente en relación al eidos, también entendido como objetivos, denota el poder de quienes hacen el diseño y quienes lo financian. El Estado o sectores privados pretenden solo el entrenamiento del profesor para enseñar y seguir instrucciones de materiales ya elaborados por intereses privados o públicos. La capacitación docente responde a una formación coyuntural; el problema surge cuando se da un desequilibrio por una nueva reforma curricular. Frente a ello, los docentes no saben qué hacer, e intentan buscar formación permanente al respecto para no estar desactualizados. La evaluación que se le aplica al maestro se interesa por medir su calidad profesional en relación a productos que den cuenta de su preparación.

Desde esta perspectiva no se da la negociación, ya que la propuesta curricular es unilateral o unidireccional, permitiendo la participación y la decisión solo de “algunos”. El interés es solo controlar y velar porque se ejecute y se aplique lo elaborado.

De modo contrario, el currículo como práctica se compone de un eidos general personal y colectivo (bien), la disposición (phrónesis) o juicio práctico, la acción (acción práctica), y el resultado entendido como la interacción. Desde esta perspectiva, interesa más que el acto, el actor que ejercita su juicio mediante la deliberación entre varios sujetos. Los significados previos son puestos en común para interpretar un hecho determinado. En ese sentido, el currículo práctico responde a la interacción entre el docente y el alumno, sujetos preocupados más por el aprendizaje que la enseñanza, comprometidos en la interpretación del

currículo y la construcción de significados a través de la deliberación y la negociación.

Un profesor cuyo trabajo esté informado por un interés práctico rechazará las propuestas curriculares de matemáticas que estimulen el logro de respuestas correctas como consecuencia de la aplicación de los algoritmos adecuados pero no hagan posible que el estudiante se comprometa activamente en la construcción del significado (...) Cuando la práctica de la “comprensión lectora” está informada por un interés técnico, el ejercicio pasa desde el descifrado de un escrito hasta alcanzar respuestas predeterminadas. Cuando la misma práctica está inspirada por un interés práctico, la tarea será considerada como la interacción entre el lector y el autor para generar un significado (Grundy, 1998:101).

Desde esta visión, se considera tanto al docente como al estudiante en la elaboración de sus juicios y la construcción de significados de manera colaborativa.

Por lo tanto, el currículo negociado, es fruto de la deliberación. El aprendizaje es relevante para el estudiante porque él mismo interviene en su comprensión y construcción. Se hace patente, entonces, que docentes y estudiantes conforman la mesa de la negociación. El docente, valora y reflexiona sobre su práctica educativa cotidiana. Es así como están presentes dos elementos vitales para el currículo negociado que son la reflexión y la acción. Sin embargo desde esta postura se puede caer en la “participación engañosa”, porque quienes deliberan pueden ser algunos sujetos que detentan el poder. El docente tiene que estar atento a estas manifestaciones no acordes con la democracia.

El interés emancipador, orienta un currículo como praxis, de tal manera que el eidos corresponde a la “liberación”. Se afirma también, que este interés subyace al acto del habla que debe ser analizado por los profesores para favorecer espacios de participación, donde todos los estudiantes hagan uso de la palabra. Desde esta mirada, “se mezclan los papeles de diseñador e implementador del currículo para liberar la educación (...) se resuelve también la contradicción ‘profesor-alumno’ ” (Grundy, 1998:169), porque a través del diálogo, profesores y alumnos enseñan y aprenden de manera recíproca, intercambiándose los roles tradicionales.

El currículo como praxis da un marco de referencia para exponer lo que es la propuesta de Boomer, “el currículo negociado” (Grundy, 1998) en: *“Negotiating the Curriculum”*. La negociación del currículo supone una colaboración de maestros y estudiantes en la praxis curricular, en la elaboración del currículo, en la selección del contenido y construcción del conocimiento, para ello se necesita también resolver dificultades, ya que no es una tarea fácil. Surgen las comunidades críticas autorreflexivas para lograr la transformación de condiciones sociales injustas como la “participación engañosa”, donde son solo algunos los que la realizan; además de decisiones unilaterales, generadas por una larga historia de dominio o control del docente en el aula.

Para ahondar en el enfoque curricular práctico interpretativo y su aporte al currículo negociado, desde una realidad concreta, y a través de un modelo de proceso curricular, se expondrá la obra de Lawrence Stenhouse. Se ha elegido a este autor por su compromiso con la educación, mediante trabajos en proyectos como el Humanities Curriculum Project (1970) y el Race Relations Curriculum Development Project (1982) – aunque en este trabajo se hará referencia al primero de ellos-, por apostar a una mayor participación del docente y del estudiante en la construcción curricular, así como por su pensamiento de la enseñanza como investigación, el currículo hipotético comprobable en la práctica y el movimiento del profesor investigador que él inició en Reino Unido.

Por otro lado, los aportes del enfoque curricular socio crítico se reflexionarán a partir de la obra de Stephen Kemmis, quien amplía la visión del docente investigador propuesta de Lawrence Stenhouse, destacando la participación colectiva y crítica de distintos sujetos comprometidos en el campo educativo como fundamento de la emancipación. Así, el razonamiento dialéctico constituye una herramienta de análisis de la realidad para develar los intereses que subyacen a la elaboración curricular.

3.1.- Aportes al currículo negociado desde la obra de Lawrence Stenhouse

Stenhouse (1987), relacionaba la investigación con el desarrollo del currículo, porque mediante ella se verificarían las hipótesis curriculares en relación a la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en la práctica. Son

los profesores con los estudiantes quienes comprueban y evalúan las ideas planteadas y plasmadas en el currículo en el trabajo del aula. Al ser diversos los grupos de estudiantes, al igual que la realidad que los circunda, cada año el currículo va cambiando y el conocimiento se entiende como problemático y abierto a múltiples cuestionamientos.

El curriculum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores y no los estudiantes y los profesores por éste. Y cuando decimos esto no estamos hablando de un curriculum “centrado en el estudiante” sino “basado en el conocimiento”. Ni tampoco en un curriculum de destrezas y de información con el conocimiento concentrado. Un curriculum basado en el conocimiento enseña la naturaleza problemática de éste –incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza- de alguna forma sincera y accesible a sus formuladores. El medio es el mensaje. El mensaje es una pregunta (Stenhouse, 1987: 109).

De este tipo de currículo se desprende lo que se conoce con el nombre de modelo de proceso, que no se reduce a la producción, “output”, sino a un “input”, en contra del conocimiento expresado en conductas aprendidas. El modelo de proceso permite objetivos divergentes para los estudiantes dentro del mismo currículo y trata de hacer frente a la complejidad de la clase.

En vez de la producción, el modelo de input opera con los efectos hipotéticamente concebidos a partir de estudios de casos de situaciones prácticas. Se orienta hacia el logro de una especificación del curriculum que describa una gama de resultados posibles del aprendizaje y las relaciones con sus causas. El estilo de su formulación es éste: “Si usted sigue estos procedimientos, con estos materiales, con este tipo de alumno, en este ambiente escolar, los efectos tenderán a ser “X” (Stenhouse, 1987:119).

Su modelo de proceso, plasmado en el HumanitiesCurriculum Project, currículo de humanidades, era contrario a un modelo por objetivos (que solo brinda destrezas e información y deforma la naturaleza del conocimiento humano); se había diseñado “para alumnos adolescentes de habilidades académicas medias y por debajo de la media” (Elliott, 2000: 272).

El HumanitiesCurriculum Project, eligió investigar problemas y posibilidades vinculados a cuestiones humanas discutibles (Stenhouse, 1987), fijándose como objetivo comprender los actos humanos, situaciones sociales y asuntos controvertibles que producen su surgimiento. Sostenía que las ideas y conceptos

de una disciplina particularson problemáticos y, por lo tanto, podrían abrirse a opiniones nuevas y distintas. “Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, más que objetivos inertes que deban ser dominados” (Elliott, 2000:84).

La comprensión, punto central del proyecto, se entiende como una cualidad del pensamiento que se construye en el proceso de aprendizaje. Frente a un modelo de objetivos que enfatiza el logro de resultados finales, el modelo de Stenhouse se interesaba por resaltar que en el proceso se van gestando los resultados, por ello el aprendizaje era entendido también como un avance o desarrollo.

Es vital tener en cuenta la calidad del pensamiento que va forjándose en el proceso, así como también determinar principios de procedimientos vinculados a la comprensión: “1. La actividad central en el aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción. 2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista. 3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad del procedimiento, y 4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista” (Elliott, 2000:85). Además, estos principios no son cerrados, sino abiertos porque contribuyen a la deliberación y reflexión de los docentes en su práctica en el aula.

Elliott (2000), en relación a la propuesta de Stenhouse, subraya la importancia del diálogo en la clase que legitima la libre expresión de puntos de vista y prejuicios sometidos a prueba y crítica, a través del contraste de los mismos en relación a materiales o evidencias presentados en el campo de las humanidades. Era el docente quien planteaba normas para que ello sucediera, y motivaba a los estudiantes a explorar temas que afectan a la humanidad. Por otro lado, el docente se iba formando en la autonomía de sus juicios, no determinados exclusivamente por “expertos”, agentes externos especialistas en saberes como la filosofía, la psicología, la sociología, tecnología educativa e investigadores educativos. Pero todos ellos, desligados del aula, del terreno de la práctica docente cotidiana.

Los problemas humanos en el HumanitiesCurriculum Project, permitieron que en la escuela se diera el diálogo, porque eran temas de interés para estudiantes, padres y profesores. “The Humanities Curriculum Project explored the problems of teaching in controversial areas by adopting nine themes for study and experimental development: war, education, the family, relations between the sexes, people and work, poverty, living in cities, law and order, and race relations”¹⁰(Stenhouse, 1971 : 155).

El paso de la instrucción a la comprensión, al diálogo, y el cambio de roles en la escuela, del docente concebido como autoridad y transmisor de conocimientos, a un docente investigador preocupado por hacer más pertinente el currículo a través de preguntas que tocan las realidades que se viven en torno a las humanidades y al aprendizaje, y el estudiante sujeto que dialoga, que aporta con sus juicios y críticas, permitieron una nueva concepción de currículo hipotético, verificable por la acción del profesor con sus alumnos en el aula, sometido a la negociación, pues es una sugerencia para la acción, y a la evaluación de sus hipótesis. Tanto docentes como estudiantes son los principales implicados en comprobar las ideas propuestas en el currículo. “Para poner a prueba este curriculum hipotético resultará favorecido si puedo contar con la cooperación de mis alumnos: ellos y yo juntos necesitamos evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el curriculum, su evaluación y su posible modificación” (Stenhouse, 1987: 106-107).

Desde la propuesta de Stenhouse, se observa una necesidad de cambio en la educación. “En el mundo de los profesores, Stenhouse molestó a los tradicionalistas, comprometidos con el punto de vista de que la enseñanza tiene que ocuparse de reproducir los contenidos del conocimiento” (Elliott, 1993:30). Sin embargo, la transformación en esta perspectiva práctica interpretativa, consiste en tomar más en cuenta la participación del profesor y el estudiante, quienes no reciben el conocimiento tal cual es, sino lo problematizan, en un campo curricular donde se concibe un currículo no estático sino hipotético, sujeto a la comprobación en el aula. Además, el currículo negociado también requiere la presencia de estos nuevos roles no tradicionalistas del profesor y el estudiante

¹⁰El HumanitiesCurriculum Project exploró los problemas de la enseñanza en áreas controversiales adoptando nueve temas para su estudio y desarrollo: guerra, educación, familia, relaciones entre sexos, las personas y el trabajo, pobreza, vida en la ciudad, leyes y orden, relaciones raciales (Stenhouse, 1971: 155).

que dinamicen la enseñanza y movilicen el aprendizaje autónomo, responsable y crítico de ambos.

Profesores y alumnos, todos los días en constante intercambio de aprendizajes, van contribuyendo a abrir nuevos caminos en educación, comprueban si las programaciones, contenidos, estrategias didácticas y materiales educativos se ajustan a las necesidades de estos últimos o si merecen ser cambiados; por otro lado, observan si tal tema es realmente vital y relevante para el estudiante o simplemente se explica por cumplir lo planeado por el profesor. Esta comprobación es característica también del currículo negociado, en donde se va decidiendo y reflexionando acerca de aquellos elementos curriculares que permiten el aprendizaje o lo obstaculizan, en una negociación y evaluación constante entre estudiantes y docentes.

Asimismo, en relación a la relevancia del aprendizaje, a través del HumanitiesCurriculum Project, se propuso la investigación en el área de humanidades para hacerla más acorde con las necesidades de los estudiantes poco o nada motivados por las materias curriculares. Mediante temas controversiales y el diálogo en clase, estos alumnos de las secondarymodernschoolexperimentaron otro tipo de formación basada en la comprensión de lo que se estudia. En esa línea, el currículo negociado al igual que el HumanitiesCurriculum Project, pretende ofrecer otro tipo de prácticas educativas alternativas, también basadas en el diálogo y la participación democrática de los estudiantes en el aula, y la investigación de la enseñanza que realiza el docente como camino a la mejora de su acción en clase.

Es por ello, que el docente es recuperado de su pasividad, asume un nuevo protagonismo y tiene la responsabilidad de mejorar su enseñanza contando también con la participación de los estudiantes. Se afirma desde aquí que la teoría práctica interpretativa, es una realidad palpable que coloca los cimientos de la negociación y la pretensión de una forma distinta de educar en la participación y la deliberación.

3.2.-Aportes al currículo negociado desde la obra de Stephen Kemmis

La teoría socio crítica, según Escudero (1999), demuestra que el conocimiento y la experiencia escolar están condicionadas, al igual que el currículo; por lo tanto, se busca inducir a que los actores implicados, en este caso los docentes, tomen conciencia junto a otros colegas y otros sujetos comprometidos en el campo educativo para develar dichos condicionantes, entendidos como falsas conciencias y estructuras injustas en el campo educativo y social para favorecer propuestas formativas emancipadoras.

Kemmis (1988), propone develar estos condicionantes a través de una forma de razonamiento distinto de la técnica y de la práctica, que es el razonamiento dialéctico que permite ver antagonismos matizados para comprenderlos. Este tipo de razonamiento se rige por el interés emancipador que se basa en la autonomía y la libertad racionales.

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos; primero, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar (Kemmis, 1988 :85).

Este razonamiento dialéctico, es una forma de análisis de lo que ocurre en las relaciones del Estado y la escolarización, viéndola en sus múltiples perspectivas. Desde aquí se concibe la escuela como lugar de reproducción pero a la vez de resistencia en educación.

La escuela es reproductora del orden social en sus aspiraciones meritocráticas de lograr un nivel de calidad profesional óptimo en los estudiantes, además de un reconocimiento social. Sin embargo, de manera contraria a la reproducción, surge la contestación, ya que la escuela empodera a los alumnos, los cambia. Los individuos de sectores menos favorecidos económicamente o apartados por su

cultura, creencias y costumbres pueden ascender e incorporarse a la sociedad de manera calificada; asimismo, aspirar a un oficio distinto del padre o la madre. No obstante, también se dan resistencias, esto sucede cuando grupos no favorecidos económicamente o segregados por su cultura, escapan de la oficialidad del currículo.

En ese sentido, Giroux (1997), ofrece una comprensión de lo que es la resistencia vinculada a por qué existen grupos subordinados que fracasan en la escuela. Esta categoría de la resistencia se acerca a la experiencia de estos colectivos que manifiestan una conducta de oposición. De tal forma, esos grupos están oprimidos; pero la resistencia, ayuda a comprender que ellos ejercen un poder, y para darse a conocer manifiestan actos culturales creativos. En esas expresiones se encuentran indicios de libertad.

Es así que resistencia y emancipación establecen un vínculo, la segunda subyace a la primera. "(...) la resistencia debe tener una función liberadora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social" (Giroux, 1997:145-146). Por otro lado, la resistencia tiene el valor de crítica.

El valor pedagógico de la resistencia radica en que las escuelas no son simples sitios de instrucción, sino que existe una cultura que debe ser analizada en un terreno de lucha y contestación. Llama la atención sobre los intereses ideológicos en los distintos sistemas de mensaje de la escuela, de manera específica, en el currículo, porque puede ser que el conocimiento de la clase trabajadora, por poner un ejemplo, es marginado. Es por ello, que estos contenidos y esas voces deben ser reivindicados por un currículo negociado democrático.

Se plantea, asimismo, el objetivo de cambiar la educación a través de una ciencia crítica de la misma, transformarla a través de procesos organizados de análisis en los cuales la sociedad esté comprometida. Se propone el ejemplo de la educación crítica de Paulo Freire; y también la lucha política para "cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos" (Kemmis, 1988:92).

Desde esta perspectiva más ligada al análisis, la comprensión, la acción de los actores de manera colectiva y sobre todo a la integración de grupos marginales, el currículo negociado, es una propuesta de trabajo en la escuela que busca el empoderamiento tanto del docente como del estudiante mediante una reflexión rigurosa y profunda, una colaboración y correspondencia recíproca en el aprendizaje, para develar mecanismos que interfieren en prácticas justas y democráticas, brindándole al individuo el valor educativo de la libertad.

4.-LOS ACTORES COMPROMETIDOS EN EL CURRÍCULO NEGOCIADO

Se definen como aquellos sujetos implicados y sus roles en la tarea de una construcción participativa y negociada del currículo, estos son: los docentes, los estudiantes y el Estado.

4.1.-Los docentes

Son actores fundamentales en la puesta en marcha del currículo negociado entendido como una práctica reflexiva, participativa y democrática, en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje es comprendido, asumido y transformado por los docentes, pero sin desligarlo de los estudiantes. Cuando se habla de profesores no se deja de lado al estudiante en este proceso de diseño, “donde la complejidad del currículo va tomando forma” (Rojas, 2012: 7).

Desde una visión técnica del currículo, los expertos o especialistas son quienes se encargan de su diseño. Sin embargo, desde una visión socio crítica se concede importancia a los aportes que profesores y estudiantes realizan en este campo, dotando al profesor de un rol más participativo, investigador, reflexivo y crítico.

Sin embargo, el docente oscila entre una participación nula, pseudo o mínima y una participación crítica. Es participación nula cuando unos son los que toman decisiones o se capacitan, y otros son los que ejecutan lo que los expertos disponen. Es pseudo o mínima, cuando se les hace creer a los profesores que participan, pero en realidad son algunos sujetos quienes actúan porque tienen el poder, entonces existe solo un punto de vista y se da la manipulación. Es crítica y a su vez política porque mediante la interacción del grupo se da una construcción cooperativa, donde los participantes escuchan y son escuchados, influyen y

cuestionan lo propuesto; el profesor opina y es valorado (Salazar et al., 2001 citado en Rojas, 2012). La participación crítica del docente incluye también la participación del estudiante, que se da a través de espacios de diálogo, en los cuales existen consensos y disensos.

El profesor participa porque es sujeto, ser pensante que crea, recrea y transforma; por tal motivo, es fundamental para él una formación continua en tareas de diseño y desarrollo curricular, para contribuir a la elaboración del currículo introduciendo en la escuela o en el aula prácticas democráticas.

La participación del profesorado en el diseño y el desarrollo curricular, su reconocimiento como sujetos, así como la reflexión y formación permanente, abre un horizonte que no solo entraña la posibilidad de construcción colectiva, sino de generar procesos de enseñanza-aprendizaje con un origen más democrático, que deben entonces propiciar prácticas más democratizadoras (Rojas, 2002 :16-17).

Desde el punto de vista de las escuelas democráticas (Apple & Beane, 2000), también se refuerza el papel del docente participativo crítico, porque se sostiene que “los profesores tienen derecho a que se oiga su voz en la creación del *curriculum...*”(p. 38).

A continuación se presentan dos visiones sobre el docente, como investigador y como sujeto perteneciente a una plataforma crítica. Ambos modos permiten un acercamiento al rol que el maestro debe asumir en las tareas de diseño y desarrollo curricular.

4.1.1.- El docente como investigador

Desde el enfoque práctico interpretativo, Stenhouse recupera la autoridad de la profesión docente. Él cree en la investigación a cargo de los profesores, e inicia la tarea de conformar una profesión docente como entidad capaz de emprender la crítica a la oferta educativa estatal. Stenhouse pone los cimientos de lo que más adelante será una profesión docente organizada, articulada y crítica (Kemmis, 1988).

Pero los puntos de vista de Stenhouse constituyen sólo el inicio de esta tarea, su perspectiva se orienta fundamentalmente al desarrollo de los profesores individuales como críticos de su propio trabajo educativo, más que al de la profesión en cuanto fuerza organizada

para ejercer la crítica del papel del estado en la educación y del de la escolarización institucionalizada dentro del estado (...) (Kemmis, 1988:100).

Stenhouse (1987), presenta al profesor como investigador y su enseñanza como investigación. Afirma, además, que el profesor es un investigador porque es un artista de la educación, que aspira a “perfeccionar la verdad de su actuación” (p.151), facilitando además la comprensión del conocimiento a los sujetos que aprenden.

El docente investiga para mejorar su enseñanza y producir cambios al respecto, ya que la transformación es tarea del arte y se produce mediante su perfeccionamiento constante. Por otro lado, podemos decir que el currículo está al servicio del docente y no el docente al servicio del currículo. El currículo beneficia el desarrollo profesional del profesor, su mejora profesional, en el arte práctico de la educación. “No es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1987:103). Y en ese sentido, el profesor se esforzará por ser un buen docente en la comprensión reflexiva de su práctica que beneficie también al estudiante. “I am saying that the purpose of any curriculum change, any curriculum research, any curriculum development is the enhancement of the art of teaching, of understanding expressed as performance”¹¹ (Stenhouse, 1988: 50).

El profesor es investigador porque es el responsable del proceso educativo dentro del aula; y además, encuentra en la relación con sus alumnos un rico potencial para la investigación, abundantes oportunidades para realizarla, a través del interés por la observación natural que desarrolla.

Al ser el profesor un artista y un investigador de la enseñanza, su labor en relación al currículo negociado es su contribución a la dinamicidad, a la mejora y al perfeccionamiento constante del mismo mediante su práctica de la que se alimenta. El currículo negociado no es estático, es abierto y está en permanente cambio.

¹¹“Yo estoy diciendo que el propósito de algún cambio curricular, investigación curricular, desarrollo curricular es la mejora del arte de la enseñanza, de la comprensión expresada como actuación” (Stenhouse, 1988: 50).

4.1.2.- El docente como intelectual transformador

Desde el enfoque socio crítico, el rol del docente avanza más allá de la concepción del profesor como investigador para ser un intelectual transformador (Giroux, 1990). Este maestro, entiende a la profesión docente en su conjunto, como una *plataforma crítica* que a través de la organización y la lucha política transforma la educación, desde su compromiso ético y político. Es por ello que, la tarea individual del docente, desde esta teoría curricular sociocrítica, como investigador de su práctica no es suficiente para lograr la emancipación de las autoridades externas sobre el currículo, sino que se necesita reconocerse como miembro de un grupo con los mismos intereses por querer transformar la educación desde el análisis sobre lo que ocurre en la realidad (Kemmis, 1988).

Asimismo Giroux, (1990) explica, superando el concepto del docente como investigador, que el profesor es un intelectual transformador. Él afirma que esta nueva perspectiva del profesor, es una crítica al modelo técnico de formación docente, que solo ejecuta planes propuestos por otros a quienes se les llama “expertos”, esperando lograr objetivos y obtener resultados de sus estudiantes. El profesor, como intelectual transformativo aprecia el valor de la libertad y forma sujetos críticos como él.

Además, de un intelectual transformador, el maestro es un radical crítico porque su tarea “debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces” (Giroux, 1997: 153).

4.2.-Los estudiantes

En el currículo negociado, como antes se expuso, la participación del estudiante no se desvincula de la participación del maestro. La propuesta socio crítica considera la emancipación del alumno, que es camino a la libertad por medio de la propia palabra que por historia de la educación le ha sido negada al educando. Ello porque se le ha brindado, según Freire (s.f.), una educación bancaria que desdice una educación y una práctica democrática.

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 53).

Si se quiere realmente un cambio de paradigma de una educación transmisiva o técnica a una educación democrática, interesa que el maestro escuche y considere la voz del estudiante no audible en varias ocasiones (Martínez, 1999). Este anonimato o invisibilidad es producto de las interacciones cotidianas en el aula, debido a que el profesor ejerce el poder de manera unidireccional. Tampoco frente a ello hay asombro, análisis o crítica porque se mira como un acontecimiento ordinario y natural. La palabra del estudiante, y de todo hombre tiene el poder de hacerlos pronunciar y transformar el mundo, problematizar el conocimiento. No es un privilegio o derecho de algunos. El estudiante y en general los hombres “no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, s.f.: 71). El currículo negociado es una manera de revalorar la palabra del alumnado.

Por otro lado, en el ámbito anglosajón, la voz del estudiante se observa desde tres perspectivas. La primera lo considera como “fuente de datos”, percibiéndolo como una voz dependiente y complementaria a la del docente. La segunda consiste en que los estudiantes, a través de la consulta, llegan a implicarse en la formación de los profesores; y, la tercera trata sobre la participación de los estudiantes en tareas curriculares de diseño que producen un cambio en la institución educativa, ya que los estudiantes colaboran en la formación del profesorado y evalúan el sistema escolar (Martínez, 2010:167). Es así como la construcción curricular es una riqueza para la formación del estudiante, y se

confirma en los beneficios de la participación del docente que se revierten en su desarrollo profesional.

A la par de los tres estereotipos que consideran la voz del estudiante, Giroux (1993) propone tres estrategias para escuchar la voz del alumno, que pueden intervenir en tres niveles o campos de discursos. La primera es sobre el “discurso de la producción”, tratando de desenmascarar formas de vida que realmente no lo son y que se vinculan al consumismo, a estructuras jerárquicas de poder, a la injusticia; y ello depende de la práctica en el aula que busca transformar valores antisociales (Giroux, 1993, citado en Martínez, 1999).

La segunda, es el “discurso del análisis del texto”, porque los estudiantes tendrían que ser lectores activos y caer en la cuenta que ciertos escritos apagan voces y culturas. La tercera, es estar atentos a las historias de los estudiantes, cada grupo cultural muestra en el aula su versión, sus conocimientos y visiones colectivas; este es el “discurso de las culturas vividas”. Mediante esto, el alumnado puede intervenir y participar involucrándose de manera directa en su formación en la escuela y para la sociedad.

Una forma de negociación en el aula, establecida como micro política del salón de clase, es la participación de los estudiantes, como por ejemplo, en la elaboración de las normas de clase, considerando así la igualdad en los colectivos o sectores escolares. Estas pautas de actuación mediante la deliberación y justificación son aceptadas de manera democrática.

Al establecerse micropolíticas en el aula y por medio de la sociabilización del estudiante en la escuela, que lo hace salir de su esfera privada para considerar el punto de vista de los demás, y así promover una voz más audible y una comprensión mayor del educando como miembro de grupos amplios y diversos como el barrio, el municipio, el país o la humanidad, se pretende que se enfrente a la solución de problemas, recoja opiniones contradictorias y participe en proyectos con personas quizá desconocidas (Meirieu, 2006).

Es por ello que la educación está llamada a garantizar la formación del pensamiento del estudiante y su reflexión, que se manifiestan en palabras. Se empezará a tomar en cuenta los obstáculos o resistencias que el alumno presenta

para una posterior participación democrática; primero en el aula, luego en la escuela y en la sociedad.

4.3.- El Estado

El Estado tiene como rol el establecimiento de políticas que regirán la educación en algún país o lugar. Sus propuestas curriculares, formuladas por equipos técnicos vinculados a acuerdos mundiales y locales, merecen un análisis profundo desde una educación participativa crítica o no engañosa.

Los Estado pretenden el acceso a la enseñanza para todos, en especial de niños y jóvenes en el ámbito formal. Asimismo, trata de regular a través de un currículo oficial, la educación en sintonía a sus intereses, y a los que la sociedad a través de acuerdos mundiales ha ido desarrollando en el estudiante. Lo que puede ocurrir en relación a la escuela es que esta posea otro tipo de intereses, vinculados a su realidad, a su cultura, o a una forma distinta de pensar acerca del futuro ciudadano, formándolo en libertad de pensamiento y acción e identidad cultural de acuerdo a su contexto. Es así que se produce una confrontación de los intereses entre el Estado y la escuela.

Esta regulación del Estado y a su vez la confrontación de intereses, dará una visión no neutral del currículo, porque corresponde a una tradición selectiva acerca del legítimo conocimiento que debe ser impartido en la educación formal. Mediante el currículo se observa qué tipo de conocimientos imperan y a qué grupos favorecen. Da cuenta de un conocimiento oficial y otro que queda al margen. Depende de las políticas en educación que el Estado promueva.

El curriculum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (...) la decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que es difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene el poder en la sociedad (Apple, 1996:47).

Es el Estado quien puede determinar la selección de conocimientos, constituyendo un currículo nacional, que de acuerdo con Apple (1996), propiciaría

una falsa cohesión, por ser éste de carácter monocultural que desconoce diferencias y abre aún más la brecha de las desigualdades, generando diferencias de sexos o culturas y clases sociales. El currículo nacional que el Estado propone puede centrarse en una visión técnica del mismo que incluye test, evaluaciones, libros abundantes que proceden de grupos editoriales influyentes para las escuelas.

Este enfoque, técnico, no entiende el currículo como una gran empresa colaborativa de aprendizaje. De otro modo, mediante un enfoque práctico interpretativo o sociocrítico, sería eficaz y valioso si el Estado estableciese una relación íntima entre la formación permanente del profesorado, no fragmentaria, y el currículo, y a su vez del maestro con las escuelas, en su conocimiento y pedagogía.

Pero el Estado puede entenderse también como responsable de la integración de sectores desfavorecidos. En este caso se hablará de un currículo democrático que reconoce las situaciones sociales y la cultura en las aulas o relaciones de poder que se suscitan.

Entonces el currículo será una propuesta de construcción cooperativa, no reducido a pequeño grupo o élite de expertos extraños a la escuela, desvinculados de su realidad o sirviendo a intereses de carácter económicos; sino que más allá del maestro, extenderá la colaboración en su diseño e implementación a otras personas relacionadas con el campo educativo, escuelas instituciones y comunidad. Desde allí mirará a la educación de manera reflexiva y promoverá una acción crítica organizada. Recoge así, el aporte de todos los actores, docentes, alumnos y el Estado, a través de su participación crítica y democrática.

Finalmente, el currículo negociado, que se define como currículo de la práctica y de la praxis, recoge los saberes culturales de un grupo. Es colaborativo, es un trabajo que considera el empoderamiento del docente mediante su participación en tareas curriculares, porque él mismo se capacita en lo cotidiano, al crear un clima democrático en el aula, y convivir de esa manera con sus estudiantes, prestándoles atención y empoderándolos porque no les niega el derecho a expresarse y a tomar decisiones conjuntas. De esa manera se van formando los

ciudadanos a quienes se les prepara para aportar cuando la negociación sea más allá de la escuela, como por ejemplo a nivel regional.

Asimismo, se considera que la práctica del currículo negociado, en un principio en el aula, contribuirá a la reflexión y a la acción de docentes y estudiantes a favor de la democracia escolar. Es una primera aproximación a lo que sería más adelante una escuela democrática.

Los grandes cambios se van gestando en la clase y qué mejor que el docente en su rol de investigador aporte a mejorar la enseñanza desde su práctica, pero no es suficiente su ser individual, sino que la transformación requiere un colectivo, y no solo de profesores sino de otros sujetos comprometidos en el campo educativo, que no miren desde su experticia la escuela o el aula, sino que lo hagan desde una participación y acompañamiento cercano, comprometido y sintiéndose parte del sistema.

El currículo negociado exige la reflexión del docente para incorporar las voces de los estudiantes y propiciar prácticas justas que consideren y promuevan a todos los alumnos. La educación no es una tarea eminentemente técnica, sino que tiene como elemento vital la reflexión sobre sí misma, la crítica y el compromiso para el cambio de todos los sujetos, para ello es necesario revisar roles y plantear estrategias viables que involucren también a distintos sectores sociales públicos y privados.

El currículo negociado no solo se centra en el aula, sino que la negociación como principio se palpa en la discusión por una educación pertinente a un determinado territorio. La negociación logra un currículo consensuado en un macro nivel, con una alta participación de distintos sectores comprometidos a favor de la educación de un pueblo o nación.

CAPÍTULO 2

VINCULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN CON EL CURRÍCULO NEGOCIADO

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 2004: 14).

La responsabilidad de una educación que promueva la investigación, recae en el rol del maestro, quien tiene como misión la enseñanza, y esta exige investigación en beneficio de su propia formación y aprendizaje, así también como el aprendizaje de sus estudiantes. Un profesorado que es capaz de reflexionar, analizar e indagar sobre su propia práctica, puede transformar el aula y la escuela brindando una educación de calidad que no es “pasiva ni libresca, erudita, poco crítica, poco motivadora para aprender y transformar la realidad” (Latorre, s.f.: 10).

Esta capacidad de indagación en el campo educativo le hará ir en contra de los conocimientos atomizados o mecanicistas fundamentados en un pensamiento simplificador, reductor y disyuntor, como consecuencia de su formación profesional, que lo puede haber entrenado para resolver dificultades específicas en la práctica, aplicando a problemas similares una misma solución sin una mirada profunda de lo que realmente ocurre en clase (Imbernón, 2010).

El docente es un actor capaz de producir cambios en el currículo mediante su participación activa en tareas de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Para lograr estos cambios se requiere también que la práctica vaya unida a la investigación del profesor, que se comprende como una actividad autorreflexiva sobre su propio quehacer cotidiano en el aula o en la escuela comprobando y enriqueciendo teorías educativas. Esta investigación que realiza el docente, lo dota de una capacidad “para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica, para generar conocimiento en su propia acción y para marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones; es decir la capacidad de generar conocimiento pedagógico en base a su conocimiento y experiencia” (Imbernón, 2010: 597).

La práctica educativa es compleja, no se actúa en ella o se la analiza desde un solo punto de vista. Cada ser humano presente en el aula o en la escuela conforma una realidad por descubrir, integrar y promover mediante el desarrollo de capacidades para una vida en la cual despliegue todas sus posibilidades como persona; es por ello, que se necesita de un profesor que asuma el rol de investigador, que se cuestione acerca de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observe y reflexione sobre la realidad de su práctica didáctica o pedagógica, problematice su conocimiento y el de sus estudiantes, mejore la relación con sus alumnos y de estos entre sí develando mecanismos de opresión, cree un clima democrático considerando la participación de docentes y alumnos, promueva el desarrollo de capacidades de investigación y crítica en los educandos, piense y actúe sobre la influencia del contexto en la escuela y sienta necesidad de aportar a la sociedad mediante su labor educadora.

Es por ello que la investigación-acción que integra la reflexión y acción como unidad indivisible, se constituye en un camino de investigación de la práctica docente que aporta al currículo para que éste se dinamice y transforme, al igual que la escuela y la sociedad, promoviendo el compromiso de distintos actores comprometidos con la educación en la escuela y más allá de esta, mediante la participación y la democracia, la reflexión, la relación de la teoría con la práctica, la conformación de comunidades de reflexión o comunidades críticas de aprendizaje, promoviendo formas de enseñanza - aprendizaje colaborativas y desde una perspectiva democrática. Es así que se considera la importancia de

partir del contexto a través de una mirada profunda de la realidad y la formación de docentes capaces de transformar su práctica y generar saberes pedagógicos.

1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO NEGOCIADO

Conocida como un movimiento de carácter internacional, la investigación - acción tuvo su origen en el siglo XX en países democráticos de occidente; se percibe en este último dato el carácter autónomo, dialogante y deliberante de esta práctica de acuerdo a un contexto nacional. Por otro lado, se le asocia a la ciencia social interpretativa. La intención primera de la investigación-acción, no fue “transformar los contextos escolares mediante el currículo” (Quintero, Ancízar & Yepes, 2007: 125), sin embargo, sus aportes que nacen con Kurt Lewin, “padre fundador de la investigación-acción”, son tomados en cuenta en el campo educativo, de manera central su metodología y los ciclos por los cuales atraviesa. Lewin, constató que los problemas sociales son lugares de investigación interesándose también por la decisión del grupo y su compromiso con la mejora.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), ya en el campo de la educación, la investigación - acción ha sido utilizada en el desarrollo de los planes de estudio escolares, el desarrollo profesional, los programas de mejora escolar, las políticas de acuerdo a las normas de conducta en clase, también políticas a favor de una evaluación no competitiva, políticas en torno al papel del asesor en proyectos de mejora escolar. Y, según Parra (2002), los ámbitos de aplicación han sido en el terreno de la innovación pedagógica, la formación de profesores en servicio, el diseño curricular, procesos de evaluación educativa e institucional; así como también en el proceso de integración de la escuela a la comunidad local y al mercado laboral.

En Estados Unidos, fue Stephen Corey (1953) del Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation de la Universidad de Columbia, quien junto a su equipo, aplicó la investigación – acción en educación “para mejorar el ritmo de cambios curriculares en las escuelas y reducir la brecha entre la investigación y las prácticas de aprendizaje en el aula” (Olson, 1991: 22). Es por ello que Corey propuso una escuela de profesores como centro de investigación para resolver los problemas de la práctica docente cotidiana (Parra, 2002), y se realizaron

proyectos de indagación en sintonía con el desarrollo del currículo. Los informes de aquellos tiempos registran proyectos de investigación-acción entre el equipo del Instituto y los profesores.

Con respecto a los docentes, Corey explicó que los maestros al estudiar científicamente sus problemas, orientarían, modificarían y evaluarían mejor su práctica en el aula. También señaló que los investigadores profesionales tienen poca influencia en el trabajo cotidiano del profesor. Por sus aportes se hizo merecedor de críticas, una de ellas veía a la investigación-acción como carente de rigor científico y de generalización (Olson, 1991).

Con el mismo interés que en Estados Unidos, en Gran Bretaña, se dio el movimiento de investigación – acción en educación a través de la obra de Lawrence Stenhouse, John Elliott, entre otros, como consecuencia de un currículo práctico - interpretativo en un contexto de *descentralización administrativa y una relativa autonomía de las escuelas* (Escudero, 1999). Ellos se centraron en el campo de la práctica, utilizando la investigación-acción para la mejora del maestro en el aula sometiendo a prueba el currículo hipotético; de esta manera, “El currículo se construía escuchando la voz del maestro e impulsándolo hacia el cambio en su propio escenario...” (Quintero et al., 2007: 132). De tal forma, el currículo era dinamizado por la investigación-acción. Elliott (1993), entiende la investigación - acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p.88).

Explica, también Elliott (1993), que la investigación-acción se inició en las reformas curriculares, en las escuelas llamadas “secondary modern schools”. Él así destaca que el movimiento del profesor investigador no nació en la educación superior, sino en la escuela, en Inglaterra de los años sesenta. Las razones por las que se produjo un cambio curricular fueron: la existencia de un currículo diferenciado, que favorecía solo a un sector de estudiantes – los de la *grammarschools*- que podían aspirar a una educación superior; mientras que el otro grupo, solo buscaba terminar su escolaridad obligatoria, con materias curriculares alejadas de su realidad y cuestionadas por su mínima importancia para un desempeño laboral futuro. Por otro lado, el sistema educativo focalizaba su atención en los exámenes

y el rendimiento de los estudiantes para ingresar a una formación superior, que no se constituyó en una oportunidad para todos.

Por los motivos antes expuestos, la reforma del currículo en la escuela logró que los profesores relacionen la materia curricular con las experiencias cotidianas de los estudiantes, de tal modo que el conocimiento se aborde como un todo integrado y no fragmentado o desarticulado, comenzando así los estudios multidisciplinarios, buscando además otra forma de agrupación de los alumnos y ya no por capacidades. Para ello, se dialogó y se debatió en un buen clima profesional. La apertura y reflexión posibilitaron el no caer en la autosuficiencia o el sectarismo de algún grupo de profesores denominados “tradicionales” e “innovadores”; es así que, se escucharon diversos puntos de vista y nadie estaba obligado al cambio porque este era voluntario. En estas transformaciones internas conjuntamente con los profesores participaba el director, que hizo uso de un poder horizontal.

Wilfred Carr de Reino Unido y Stephen Kemmis de Australia en los años 70 del siglo pasado, estudiaron la investigación- acción desde un enfoque curricular crítico en sintonía con la teoría de Habermas, la escuela de Frankfurt y los aportes de la Pedagogía de Paulo de Freire (Quintero et al., 2007). Además, al vincular la investigación-acción con la teoría curricular socio crítica, Kemmis y McTaggart, resolvieron que puede ser aplicada a la formación de docentes que reflexionan en una comunidad crítica convirtiéndose este en un modelo emancipatorio que relaciona la teoría crítica con prácticas de las mismas características (Romuera – Iruela, 2011).

Hasta aquí, haciendo un recuento, Corey, resalta el rol del profesor como el profesional a quien se le capacita para resolver los problemas que se dan en su práctica mediante la indagación, porque es quien conoce la realidad de su aula. Elliott, encuentra en la investigación-acción una herramienta que permite la participación de docentes y estudiantes en el cambio curricular. Carr, Kemmis y McTaggart, piensan en la investigación-acción relacionada a un interés emancipador y una participación de los actores reflexiva, crítica y comprometida.

Es desde esta última perspectiva que se explicará el vínculo de la investigación – acción con el currículo negociado, que se fundamenta en el currículo de la praxis.

El currículo de la praxis, está informado por un interés emancipador, el cual recibe los aportes de la obra de Paulo Freire y Jürgen Habermas, (filósofo alemán), que se estudian en la obra de Grundy (1988). Este currículo “se desarrolla en la interacción dinámica de la acción y la reflexión”, elementos que configuran la identidad de la investigación-acción. Se construye en “situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes de verdad y no imaginarios” (Grundy, 1998: 160-161). Por otro lado, no pretende implementar planes, sino que mediante un proceso activo, busca la integración y relación entre la planificación, la acción y la evaluación (Grundy, 1998).

Son características del currículo de la praxis, el aprendizaje como un acto de construcción social, que precisa una relación dialógica entre el docente y los estudiantes. Los alumnos se constituyen en participantes activos en la construcción de su conocimiento, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico para distinguir qué saberes oprimen y qué saberes liberan. Por último, estudiantes y profesores afirman su derecho, en contra de la imposición de otros, de determinar el significado como acto político (Grundy, 1998).

El currículo negociado se basa en el trabajo conjunto de estudiantes y profesores, quienes comparten el poder en la construcción social del mismo. Por otro lado, la investigación-acción en relación al desarrollo curricular de la praxis, según Grundy (1998), favorece una conciencia crítica entre los participantes que promueve una práctica emancipadora. Una mayor comprensión de este tipo de investigación - acción, necesita contrastarse con otras formas en las cuales también se presenta, e ir observando sus aportes al currículo negociado con mayor detalle.

2. FORMAS DE APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Para entender la investigación - acción y actuar en ella, es necesario enmarcarla en tres tipos, formas o modalidades de la misma, cada una inscrita dentro de una racionalidad, que se vincula a una determinada teoría curricular. Existe una investigación-acción técnica o científica, práctica y emancipadora.

Desde un enfoque técnico-científico, la investigación – acción, se encuentra dentro de una tradición positivista. La investigación-acción práctica, está en sintonía con la tradición hermenéutico-interpretativa; y por último, la investigación-acción emancipadora, corresponde a la tradición crítica. Estas tres formas de comprenderlas se vinculan al marco propuesto por Jürgen Habermas, de acuerdo a su teoría de los tres intereses constitutivos del conocimiento. La investigación-acción, según estos intereses puede ser técnica, práctica o emancipadora.

La investigación-acción técnica o científica pretende la mejora de habilidades profesionales y la resolución de problemas prácticos mediante el diseño y la aplicación de planes de intervención; se le conoce desde una racionalidad también técnica, explora interrelaciones hipotéticas-deductivas. Son sujetos externos los responsables de conducir la investigación, los otros participantes actúan de co-investigadores. (Colmenares & Piñero, 2008: 101). Es entendida también, como una metodología que reúne a los participantes para realizar una mejora pero de manera superficial. Se espera obtener resultados de acuerdo al proyecto planteado (Grundy, 1998). Son representantes de esta modalidad K. Lewin y Corey.

La investigación-acción práctica, se centra en la comprensión del medio, para ello se propicia la interacción entre los participantes, quienes interpretan el significado. Resaltan la reflexión y el diálogo, las ideas que serán transformadas para ampliar la visión del mundo. Aparece la figura del investigador externo que cumple el rol de asesor o consultor, pero no hay una separación entre investigador e investigado. El temor desde esta perspectiva es que las decisiones sean tomadas por un miembro del grupo, que posea el poder. Otro problema, de carácter sutil es que “los participantes no se den cuenta de que sus significados[están] deformados por los intereses hegemónicos a favor del mantenimiento del status quo” (Grundy, 1998: 202). Destacan: Latorre (2003), Stenhouse (1998) y Elliott, (1993) (Colmenares & Piñero, 2008: 101).

La investigación-acción emancipadora, se entiende como una lucha por un contexto más justo y democrático en un proceso de práctica de la libertad (Suárez, 2002). Se pretende asimismo, la transformación de las organizaciones y la práctica educativa. Según Grundy (1998), este tipo de investigación-acción es

destacable por su definición eminentemente política y su relación con la democracia y el cambio.

La emancipación de los participantes, dentro de esta modalidad, ocurre como un proceso de transformación profunda en las organizaciones sociales y la lucha por valores de justicia y democracia que se hacen realidad en el contexto mediante la reflexión crítica. Se resalta el diálogo de los participantes, la no existencia de jerarquías ni expertos en el grupo. Todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones (Colmenares&Piñero, 2008).

De esta manera, la realidad que se interpreta, se transforma, contribuyendo a la formación de seres humanos más críticos. Hay una mayor conciencia en los sujetos sobre la realidad que los circunda y su creatividad como aporte a la innovación.

French (2009) y Grundy (1988) sostienen: “The emancipatory type of action research demands that all the participants should be involved in the research equally and there should not be a chain of command between the researcher and all the participants. Hence, the researcher’s objective is to decrease the gap between the research problem and the theory used to describe and solve the problem. The researcher engages in dialogs with all the participants in order to identify the fundamental problems in the situation. In this type of action research, the researcher is a member of the research group which involves all the participants; hence, the intention of emancipatory action research is to emancipate and empower the participants through involvement and limit the practice of coercion and dictation”¹² (French, 2009 & Grundy, 1998, citados en Spideh Mahani&Arman Molki, 2012 : 211).

2.1.- Dos conceptos claves en la investigación - acción: Mejora y Transformación

Dentro de estos tres grandes marcos, analizaremos a continuación, primero desde un enfoque práctico interpretativo; después, a través del enfoque socio

¹²French (2009) y Grundy (1988) sostienen que la investigación – acción emancipadora demanda que todos los participantes estén involucrados en ella de igual manera, sin una separación entre el investigador y los participantes. Por lo tanto, el objetivo del investigador es disminuir el vacío entre el problema de investigación y la teoría. El investigador está comprometido con los participantes mediante el diálogo para identificar los problemas fundamentales de la situación. En este tipo de investigación-acción, el investigador es un miembro del grupo. La intención de la investigación-acción emancipadora es el empoderamiento de los participantes, limitando la práctica de la coerción y el dictado (French, 2009 & Grundy, 1998, citados en Spideh Mahani &Arman Molki, 2012: 211).

crítico, y finalmente desde un punto de vista ecléctico, dos conceptos claves de la investigación-acción que son mejora y transformación. Para comprenderlos se expone el pensamiento de cuatro autores. Elliott, desde una perspectiva práctica interpretativa. Luego, se precisan las ideas de Kemmis y McTaggart basadas en una perspectiva socio crítica, quienes trabajaron juntos; y por último, el pensamiento ecléctico de McKernan. En estos conceptos claves se manifiesta la finalidad de la investigación - acción.

Elliott (1993), discípulo de Stenhouse quien participó en el Humanities Curriculum Project y dirigió el Ford Teaching Project, consideró necesario que los profesores sintieran la urgencia de cambiar e innovar su práctica para la realización de la investigación-acción. La reflexión vinculada a la ética son dimensiones que el docente debe desarrollar, que configuran la investigación-acción dentro de la racionalidad práctica – interpretativa que promueve la comprensión, el juicio, la deliberación y los valores. Por otro lado, el desarrollo del currículo y el perfeccionamiento de la enseñanza, son los aportes de la investigación-acción frente a un currículo tradicional que merece ser reformado con la presencia y el esfuerzo de distintos actores. Es por ello, que para que realmente se dé el cambio se necesita la participación de los profesores, padres de familia, estudiantes y directivos de la escuela.

En ese sentido, la investigación-acción no es simplemente un mejoramiento de habilidades técnicas de maestros que trabajan aisladamente, sino un trabajo cooperativo que compete también a alumnos, padres y empleadores, en contra de un sistema controlador y tecnocrático. “Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta” (Elliott, 1993: 74).

De este modo, Elliott (1993), señala que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 67). En relación a esto, explica que la mejora de la calidad de la práctica favorece el desarrollo de las

capacidades de los estudiantes, no solo de acuerdo a los contenidos curriculares sino mediante las actitudes del maestro, su apertura al conocimiento, el respeto y el diálogo.

Se afirma, también, que el conocimiento que surge de la investigación-acción relaciona la teoría con la práctica de manera equilibrada, no permitiendo que sobresalga una más que la otra, no buscando conocimientos generalizables para aplicarlos de manera oficial en el sistema; sino que estos nacen de una realidad particular para cambiar al docente y a la institución educativa pero también de manera ética. “As an emotional mode of systematic reflection, educational action research constitutes an art rather than a science and constructs knowledge aesthetically in unity with the activity of valuation. However, this does not make it any less theoretical”¹³ (Elliott, 2004: 24).

La mejora del docente influye en el proceso y los resultados de aprendizaje. Es por este motivo, que la práctica imbuida de los valores es la traducción de los fines que guían la acción del maestro. Esto se logra a través de la reflexión en la acción que solicita un estudio de las estructuras curriculares para el cambio o la innovación desde una actitud comprometida en la labor docente.

De otra manera, Kemmis y McTaggart, desde un enfoque socio crítico, presentan la autorreflexión y la reflexión del grupo mediante la investigación-acción para la transformación; esto implica una mirada local que incluye lo global como el tema de la escolarización y sociedad, e institucionalización y reforma buscando la transformación cultural e individual en el lenguaje, las prácticas y las organizaciones. Participar de una manera “no engañosa” en el aula y la escuela, desde una perspectiva democrática mediante el análisis y la reflexión de prácticas que no promueven la libertad del individuo, es transformar la educación; para ello se hace necesaria la aplicación de la investigación-acción.

Kemmis y McTaggart (1988), quienes elaboraron un concepto sobre la misma en “Cómo planificar la investigación acción” la definen como: “Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones

¹³“Como un modo emocional de reflexión sistemática, la investigación-acción constituye un arte más que una ciencia y construye conocimiento estético unida a la actividad de valoración. Sin embargo esto no significa que sea menos teórica” (Elliott, 2004 : 24)

sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.9). Este concepto subraya el carácter reflexivo y colaborador de la investigación-acción, si bien la acción individual es necesaria y se requiere un cambio del docente a este nivel, no se reduce a ella. Es en grupo donde se realiza la verdadera transformación.

La investigación-acción colaboradora, en la educación, busca la creación de grupos de sujetos conscientes comprometidos en cambiarse a sí mismos y, con ello, cambiar su trabajo educativo. Se pretende que las personas se hagan más conscientes y más críticas en su intervención en los procesos de cambio histórico y que actúen colaboradoramente como sujetos conscientes que dirigen sus esfuerzos hacia la mejora educativa. La investigación-acción sin embargo, no solo tiene que ver con el “hacer”; también tiene que ver con el aprendizaje a través de la acción (Kemmis&McTaggart, 1988: 57).

La introspección pasa por un reconocimiento o comprensión individual acerca de las teorías que moldean la práctica del ser, los valores que cada uno posee y que orientan el trabajo personal camino a la mejora, y la comprensión de la realidad y la historia educativa propia del docente. Esta mirada introspectiva no se cierra en estos puntos determinados, sino que va más allá, porque se requiere de un entendimiento del contexto más amplio de escolarización y sociedad para observar desde allí cómo los individuos, la sociedad y la cultura se forman y transforman en el tiempo, de acuerdo a cada época, al paso de distintas generaciones; así como el trabajo desarrollado, se entiende desde un contexto que engloba la educación y la sociedad.

Kemmis y McTaggart (1988) presentan el concepto de mejora, el cual lo relacionamos con el de transformación, como propósito fundamental del proceso de la investigación-acción. Mejorar, según los autores es cambiar la clase y la escuela, para lograrlo se necesitan nuevos discursos, prácticas y organizaciones. Mejorar también es “...una lucha permanente, incesante, en torno a qué significa la ‘educación’, o qué hace la gente en su labor educativa, y cómo puede y debe la gente relacionarse en el proceso educativo. Es una lucha por la educación misma” (Kemmis&McTaggart, 1988: 46).

De la misma forma, mejorar, al ser una lucha por la educación, no pretende un enfrentamiento de personas o grupos diferentes buscando vencedores y vencidos, sino al referirse a ella, se trata de elaborar ideas afirmadas en ideales educativos coherentes a través de un trabajo conjunto en educación¹⁴.

En relación a los valores educativos coherentes, Kemmis y McTaggart, postulan que la investigación-acción es una crítica y autocrítica a lo que ocurre en la escuela, ya que esta institución sirve a valores burocráticos y eficaces, institucionalizando discursos, prácticas y organizaciones que otorga a unos estudiantes reconocimiento social y a otros se los niega, excluyéndolos.

Complementando las ideas de Kemmis y McTaggart (1988), Grundy (1998), sostiene que la investigación – acción tiene la particularidad de ser democrática y provocar la emancipación de los estudiantes. Es contraria a una participación en la que subyacen intereses paternalistas o manipuladores. Se caracteriza por ser una metodología no rectilínea sino cíclica donde los participantes van actuando según la comprensión que vayan teniendo en cada uno de los momentos del proceso en forma de espiral: planificación, acción, observación y reflexión.

Al vincular la pedagogía crítica con la investigación - acción, que deviene de un enfoque curricular socio crítico, Grundy (1998) explica elementos que se encuentran, y que son de interés para ambas. En primer lugar menciona que la pedagogía crítica se enfrenta a problemas reales de existencia, al igual que el investigador que indaga su práctica. Además, la pedagogía crítica mantiene procesos de toma de conciencia y la investigación-acción aporta a la comprensión, a la reflexión sobre la acción para transformar la conciencia. La pedagogía crítica, hace frente a la deformación ideológica y la investigación-acción contribuye a través de la reflexión sobre la acción a develar barreras y limitantes de la práctica y sus relaciones que interfieren por la ideología. La acción

¹⁴Una lucha racional por la mejora de la educación debe incluir una serie de luchas sistemáticas e intervinculadas por la educación: una lucha en torno al lenguaje (para encontrar ideas más coherentes acerca de la naturaleza y los propósitos de la educación), una lucha en torno a las actividades educativas (para encontrar los modos más adecuados, valiosos y productivos de realizar la tarea educativa) y una lucha por crear nuevas formas de relaciones sociales en la educación (para encontrar las formas más justas de relaciones educativas compatibles con la vida social en una sociedad democrática) (Kemmis &McTaggart, 1988 : 46).

es parte del acto de conocer dentro de la pedagogía crítica, la acción y la reflexión se relacionan en la espiral de la investigación-acción.

McKernan (1999), define su postura ecléctica, "...soy ecléctico y sintetizador, optando por seleccionar ideas profundas a partir de diversos hilos de intervenciones teóricas y prácticas en el campo, en lugar de rechazar paradigmas y tradiciones enteros. El elemento unificador lo constituye el que toda investigación-acción es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento" (p.51). De esta manera, considera los aportes de la investigación-acción en su tradición "científica", "práctica" y "crítica" estableciendo dieciséis conceptos claves que pueden sintetizar las dos posturas anteriores, la práctica interpretativa y la sociocrítica: aumento de la comprensión humana; preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas; el interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales; es colaborativa; se realiza "in situ"; de naturaleza participativa; examina un caso individual; no se intentan controlar variables del entorno; el problema, los propósitos y la metodología son cambiantes a medida que avanza la investigación; es evaluativa-reflexiva; metodológicamente ecléctico innovadora; es científica; da la posibilidad de compartir; se basa en el diálogo o discurso, es crítica y emancipadora.

De este modo, McKernan (1999), resalta tres pilares o fundamentos para comprender la investigación – acción. El primero de ellos es el profesor, que se identifica como participante mejor situado para profundizar en los estudios de los problemas en relación a su práctica y el currículo. Es por ello, que el profesor mejora su práctica mediante la investigación, beneficiándose y aportando al desarrollo del currículo. El segundo, es la premisa que la conducta humana se afecta por el ambiente, entonces los investigadores externos influyen en la conducta e interfieren en la investigación; por este motivo, la investigación debe realizarse desde el mismo lugar de los hechos, "in situ", y para esto se requiere la ayuda de un equipo de colaboradores que junto al profesor trabajen en el mismo campo.

En tercer lugar, la investigación-acción favorece la primacía de una metodología cualitativa porque se busca la comprensión y descripción de lo que ocurre; por lo

tanto el profesor se constituye en un observador participante comprometido en su acción, que no impone una teoría predeterminada, quien lleva adelante el proceso, preocupándose por su control y resultados. De Souza Lira (2011) sostiene “En esta perspectiva la naturaleza es el inductor de los fenómenos sociales y el investigador el traductor de este fenómeno. El campo es el locus de la observación participante donde se mira la realidad aconteciendo. La investigación es investigación-acción en la medida en que puede resolver problemas prácticos” (p. 79).

La mejora se consigue entonces, cuando el profesor, el profesional más indicado en el campo educativo porque conoce su práctica didáctica y pedagógica, discute y propone cambios o ideas innovadoras, asume la responsabilidad de llevar a cabo la investigación-acción en su rol de investigador y observador participante, estima su conocimiento pedagógico-práctico y llega a establecer una sólida teoría del currículo cimentada en la escuela, “centro de investigación” y no transmisora de conocimientos. A través de la investigación-acción, el profesional de la educación corre el riesgo de poner sus ideas a prueba en relación al currículo; además, favorece su emancipación y la del estudiante, liberándose de esta manera de la tecnologización de la enseñanza que lo reduce a un mero aplicador de lo que otros han elaborado esperando resultados eficientes o simplemente siendo un distribuidor del conocimiento.

La investigación-acción es la palanca para aumentar la autonomía y el control del profesor sobre el *currículum*. El profesor como investigador es terco y profesional de pies a cabeza. Ésta es la “potenciación” de los profesores, de manera que pueden hacerse cargo de su propia vida profesional. De la misma manera, los problemas principales de la enseñanza y el *currículum* son los problemas gemelos de la autoridad y la emancipación (...) la meta no es solo emancipar a los profesionales en ejercicio, sino permitir una estrategia que potencie a los estudiantes, de manera que se emancipen como aprendices. Lo que esto significará es que los estudiantes asuman la responsabilidad de pensar y aprender, hacer elecciones racionales, etc. Si los estudiantes no piensan críticamente y no aprenden a indagar mientras están en la escuela, es muy probable que en su vida futura sigan “apoyándose” en autoridades, minimizando así la posibilidad de desarrollarse como individuos autónomos (McKernan, 1999: 73).

La investigación-acción, pretende la emancipación tanto de profesores y estudiantes y esto consiste para ambos en desprenderse de autoridades que

piensen y resuelvan dificultades por ellos, o que lo tengan todo preparado para una simple ejecución. Por un lado, los docentes al asumirse como constructores del currículo son investigadores; y a lo largo de su carrera profesional, la escuela u otros organismos deben potenciarlos para que aporten en tareas curriculares. Por otro lado, junto a la emancipación del docente se pretende la emancipación del estudiante que significa capacitarlos para que piensen críticamente y realicen elecciones desarrollando su responsabilidad y autonomía en su labor formativa. Es así como la mejora de la práctica del docente trae como consecuencia la mejora del estudiante; de la escuela, al cambiarse estructuras; y todo esto, repercute y transforma la sociedad que se compromete participando y tomando decisiones educativas.

2.2. Dos tipos específicos de investigación-acción desde las perspectivas práctica interpretativa y socio crítica.

2.2.1.- La investigación - acción pedagógica

Según Ávila (2005), desde la investigación - acción pedagógica se propone que el sujeto, que es quien diseña y ejecuta sus prácticas, regrese sobre ellas; y, explicita problemas o cuestionamientos que surgen en la acción de su labor educativa cotidiana. Se trata de objetivar la acción del profesor, quien realiza la práctica pedagógica. Son relevantes para esta modalidad el principio de reflexividad y el crear las condiciones para que este se desarrolle. En un primer instante se reflexiona de manera personal; luego, el maestro lleva esa reflexión a una discusión pública para recibir observaciones y sugerencias de otros colegas.

La palabra del maestro es necesaria para esta investigación; es decir, primero la suya, y luego la de los demás. Transformar la acción del maestro requiere el uso del lenguaje para un análisis y reflexión de su propio lenguaje. Además, la escritura, se convierte en una herramienta que hace explícito lo que se encuentra en el mundo subjetivo; con la escritura se ejercita el profesor en el diseño de sus sesiones de aprendizaje, en la planificación, que comienza cuando él se pregunta el para qué, el por qué y el qué hacer para desarrollar la clase.

Al ser fundamental la palabra, se pretende también una indagación de la práctica agudizando el sentido del oído. Más que ver lo que se realiza en el aula de una manera superficial, se trata de escuchar. Este oír a profundidad se complementa con la auto-observación, mediante el uso de la videograbadora que registra situaciones, gestos, movimientos, palabras, relaciones y el clima, que no son perceptibles.

Grabar, al igual que escuchar y fijar la experiencia por escrito, es una actividad que colabora con el principio de reflexividad. También, la crítica entre pares como estrategia, darlas y recibirlas, es beneficiosa porque permite la reflexión. Las capacidades de escuchar, escribir y reflexionar, en este tipo de investigación-acción tienen que ser fortalecidas ya que los docentes pueden presentar insuficiencias en relación a ellas, tal vez debido a una no esmerada formación inicial.

De otra manera, una característica peculiar de la investigación - acción pedagógica es el trabajo cooperativo, es decir, de todos los o las participantes en su conjunto. No es solo una acción individual de los sujetos comprometidos, sino de aquellos que comparten un objeto de estudio común.

A diferencia de otras modalidades en las que se ha puesto a trabajar a una pluralidad de maestros en forma paralela, cada uno por su lado, con un objeto de estudio diferente, para presentar cada uno su propio caso de investigación, en nuestro proyecto se logró integrar un verdadero equipo de maestras, que actuaban sinergizadas alrededor de un único objeto de estudio, transversal al currículo: la enseñanza de la lectura y la escritura (Ávila, 2005: 516).

Esta modalidad de investigación – acción que incide en la reflexión, promueve la revisión de prácticas para reorientarlas, la argumentación y la interlocución crítica; brindándole al maestro la oportunidad de desarrollar capacidades comunicativas como son la escucha y la escritura. Así también, al objetivar al sujeto se pretende pasar de una situación de reflexión individual a una colectiva; es decir, el maestro cobra un sentido que es de interés público. La investigación - acción pedagógica es un “artefacto cultural” porque confiere estrategias para la reflexión, mediante las cuales el maestro sale de su aislamiento del salón de clase y se integra al

colectivo, al igual que la práctica pedagógica que se traslada de la esfera privada a la pública.

2.2.2- La investigación - acción participativa

“Corriente pedagógica que tiene una clara intencionalidad política” (Ortiz & Borjas, 2008: 616). Proviene del paradigma emancipatorio que surge en Latinoamérica a raíz de gobiernos dictatoriales, exilios, políticas desarrollistas, etc., que reprimieron la participación social (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas & Suárez, 2009). Los movimientos que se produjeron nacieron con el propósito de comprender y transformar la realidad de los grupos oprimidos que sufrían las consecuencias de un sistema injusto; es por este motivo, que se apuesta por un cambio en lo social. Así se gestó la Educación Popular, la Teología de la Liberación y la Investigación - Acción Participativa.

Según Selener (1997), la investigación - acción participativa se entiende como “un proceso por el cual los miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recolectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, citado en Balcazar, 2003:60).

La investigación-acción participativa es aporte del sociólogo y pensador colombiano Orlando Fals Borda quien la define como una metodología colectiva que produce un conocimiento arraigado en la realidad, útil para la comunidad, para una causa justa. El investigador aporta desde dentro del grupo, por lo tanto, los datos no pueden ser falsos, sino fidedignos. En este estudio a largo plazo, se aplican también técnicas cualitativas, pero la característica principal es la empatía con el otro. No se trata de salir al campo con una idea preconcebida. La investigación - acción participativa, es también, observación, participación y estudio, se busca a través de ella el cambio social que comienza por el compromiso de los investigadores y de la comunidad. En este caso es empleada para la construcción curricular en un contexto determinado (Ordóñez, 2007).

Se interesa, asimismo, por los grupos minoritarios, excluidos y oprimidos; además puede lograr que estos grupos participen en la investigación. También produce acciones para el cambio, es decir, para transformar la sociedad. De acuerdo a lo

tratado, un ejemplo de esta forma de investigación se dio en la Escuela Popular Claretiana de la ciudad de Neiva, Colombia, para la construcción de un currículo cultural y democrático, que se puede identificar como negociado al pretender mirar la realidad en profundidad y promover una participación activa tanto de los miembros de la escuela como de los pobladores para elaborar un currículo pertinente a sus intereses, que recoge los saberes y la cultura de la sociedad mediante la investigación.

La realidad que se vivía era de violencia, desplazamiento y recuperación de tierras. La Escuela Popular Claretiana de Neiva, surge en 1980 y nace con estas luchas. Se le conoce con el nombre de FILODEHAMBRE. Esta experiencia resalta la importancia de la realidad en la que surge la escuela y a la cual responde desde una perspectiva crítica, apoyada en dos pensadores Celestín Freinet y Paulo Freire. “La concepción de escuela que se planteaba desde las críticas de Paulo Freire, determinó en buena parte, la necesidad de negociar con la naciente comunidad, el tipo de institución que se requería para apoyar sus búsquedas” (Cruz & Martín, 2005: 49).

En una actitud de compromiso frente al entorno, los maestros desecharon libros de textos para la construcción de un currículo centrado en la vida. Ellos usaron la creatividad para abordar la realidad de los niños y reflexionar sobre ella. De esta manera realizaron la producción de una cartilla: “Así es mi barrio” y otras publicaciones, despertando su interés por la investigación para responder a una necesidad educativa de aprendizaje desde la realidad.

Los maestros decidieron lanzar por la borda los manuales y textos escolares; decisión que causó muchas angustias y forcejeos para hacer acontecer en la cotidianidad, la construcción de un currículo centrado en la vida y necesidades de la gente de un sector popular que le diera sentido a sus luchas y resignificaran los proyectos individuales, síntesis de las utopías de la educación liberadora y de los presupuestos filosóficos y pedagógicos de Celestín Freinet en su obra por una escuela de Pueblo (Cruz & Martín, 2005: 49).

Es así como el aula se convirtió en un laboratorio y se promovió la participación de niños, maestros y padres de familia de manera consciente y voluntaria en la realización de tareas, originándose los proyectos de aula.

Los procesos de investigación que sobre los diversos aspectos de la realidad social y natural se abordan en los diferentes grados, con la participación de la comunidad educativa; desde las más sencillas, como pequeñas monografías sobre los oficios que hacían los padres para ganarse el sustento diario, hasta investigaciones más estructuradas que integraban a todos los niveles de la escuela (Cruz & Martín, 2005: 49)

Esta escuela FILODEHAMBRE utilizó la Investigación-Acción Participativa para fortalecer su propuesta curricular: “La consolidación de la propuesta de construcción curricular, se fue consiguiendo en la medida que se afianzaba el proceso de planeación, desarrollo y evaluación, requerido y exigido por la Investigación - Acción Participativa, en el que los actores en sucesivas aproximaciones abordan la realidad para comprenderla y transformarla” (Cruz & Martín, 2005: 50).

De esta manera, el conocimiento, se construyó de manera democrática, recopilando saberes populares que se estructuraron a través de las diferentes disciplinas. La participación docente fue fundamental para la escuela.

Si bien, un equipo de educadores que alternaba el trabajo en la escuela y en el barrio, lideró momentos fuertes de organización y promoción de la comunidad; al interior de la E.P.C., el colectivo, los profesores, en medio de altibajos, de motivaciones y desmotivaciones; alegrías y tristezas ha permanecido durante 25 años, en el intento de hacer un currículo que hoy lo podemos caracterizar como democrático, inclusivo, flexible, abierto, práctico, coherente, planificado y en continuo proceso de construcción (Cruz & Martín, 2005 : 50).

Se realiza un análisis global cada año para asumir proyectos en el aula de acuerdo a temas y problemas que se dan en la vida de la sociedad a la que pertenece la escuela y que repercuten en la comunidad, en este caso, de Neiva - Colombia.

Otro ámbito interesante de explorar es la relación de la investigación - acción participativa con la educación popular, que según Ortiz & Borja (2008), este tipo de investigación, se constituye en una filosofía de vida (Streck, 2009) que irrumpe en la escuela de la mano de educadores que buscan convertir la institución educativa en un espacio donde se vivencien valores democráticos de libertad y justicia social. Es así que la investigación-acción participativa y la educación popular, convergen en la formación del profesorado que tiene como base la

reflexión colectiva de sus prácticas para producir teorías pedagógicas emancipadoras pretendiendo desde este enfoque mejorar el aula y la gestión de la escuela.

It has been argued in this paper that popular education and participatory research are part of an effort, in Latin America, to construct a method of knowing that is effective for understanding and facing inequalities in Latin America (...) As Orlando Fals Borda insisted, Participatory Action-Investigation (Investigación Acción Participativa – IAP), insofar as it is a method, is also a philosophy of life for the “feeling and thinking” individuals (individuos sentipensantes) who are willing to struggle for changes and to better understand them¹⁵ (Streck, 2009 : 29).

Mientras que la investigación-acción pedagógica rescata la figura del docente y resalta su práctica para ser comprendida y analizada por él mismo y un grupo de profesores; la investigación-acción participativa, exige un compromiso de profesores y sociedad en general para la transformación de la escuela, a través de un currículo participativo, pertinente a la realidad que viven los estudiantes y el pueblo, que acoge los conocimientos o saberes populares. Estos tipos de investigaciones aportan al currículo negociado, que garantiza la participación activa y de mayor compromiso de los actores implicados en problemas de formación, como es el caso de los docentes quienes reconstruyen su práctica pedagógica; o en situaciones de desarrollo comunitario, mediante una educación pertinente al contexto, como se observa en la escuela FILODEHAMBRE. Ambas posturas no se excluyen, sino son complementarias, pero cada una enfatiza un aspecto.

3.- FACTORES PRESENTES EN LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO NEGOCIADO:

3.1. La participación y la democracia

Una característica del currículo negociado es compartir el poder entre profesores y estudiantes, en relación a las elecciones y acuerdos o consensos que se van

¹⁵Se ha sostenido en este documento que la educación popular y la investigación-acción participativa son parte de un esfuerzo, en Latino América, de construir un método de conocimiento efectivo para la comprensión de las desigualdades... Como Orlando Fals Borda expuso, la investigación-acción participativa es un método y una filosofía de vida para individuos que están dispuestos a luchar por cambios y entenderlos mejor (Streck, 2009: 29).

tomando mediante la participación activa, dialógica - horizontal y ética de ambos. Coloca al centro la formación del estudiante, en un trabajo social colaborativo (que se relaciona con la teoría de Lev Vigotsky) y democrático con el profesor. Es así, que el currículo negociado también contempla estrategias de aprendizaje que guardan relación con el uso de lapalabraque proviene de un diálogo auténtico y la educación problematizadora y liberadora (Freire, s.f.).

The principles of democracy should be evident in schools that purport to provide a sound education. The involvement of people in making decisions that affect them is, in effect, a definition of democracy (Levin, 1998). In his description of the characteristics of a democratic school, Levin (1998) discusses the importance of creating dialogue about practice, and the need for students to be active creators of the school rather than passive beneficiaries¹⁶(Frances, 2011 : 146).

Profesores y estudiantes participan activamente aportando al currículo desde su reflexión y acción en el aula. Por otro lado, la escuela brinda capacitación al docente para que contribuya desde sus saberes pedagógicos en tareas curriculares tales como la elaboración de proyectos curriculares institucionales, unidades y sesiones de aprendizaje, entre otras, en su rol de involucrar además de los estudiantes, a distintos actores comprometidos en el quehacer educativo: el Estado y también los padres de familia, considerando sus experiencias, opiniones y conocimientos en el campo educativo, para la construcción de un currículo que atienda realmente a las necesidades de formación de la comunidad educativa.

La investigación-acción con un interés emancipador, devela formas no auténticas de participación y surge del mismo grupo investigador, en este caso de docentes, estudiantes y otros actores envueltos en una problemática común. La investigación-acción, desde la reflexión en la acción, hará posible en la construcción curricular negociada una participación más auténtica, "no engañosa", cuestionadora y dialogante, inclusiva, no imponente, y sí, liberadora. A partir de ella, el conocimiento que nace del diálogo, se planifica, organiza, se devuelve y se

¹⁶Los principios de la democracia deben ser evidentes en las escuelas que pretenden brindar una buena educación. Para ello las personas se involucran y toman sus decisiones (Levin, 1998). En su descripción de las características de una escuela democrática, Levin (1998) discute la importancia de crear el diálogo en relación a la práctica, y la necesidad de los estudiantes de ser creadores activos de la escuela más que pasivos beneficiarios (Frances, 2011 : 146).

transforma en el intercambio entre profesores y estudiantes; es decir, este se va gestando en comunión en relación al carácter reflexivo y colaborativo grupal.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación (...) Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos- sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada (Freire, 1997:76).

El currículo negociado fomenta la participación de distintos actores desde un enfoque socio crítico para el análisis de la realidad, la investigación y el trabajo en equipo. Busca la transformación de la educación a través de la práctica de la democracia. El primer convencido de ello, debe ser el profesor investigador o intelectual transformador para cambiar estructuras en las escuelas que oprimen y marginan voces que deben ser escuchadas y también empoderadas.

3.2. La reflexión y la acción

La investigación-acción requiere de la reflexión y la acción, las dos se necesitan, no es una más que la otra. Según Freire, P., (s.f.) los hombres son seres de la praxis, de acción y reflexión, desarrollan una actividad pensada, reflexionada. “Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo (...)” (Freire, s.f.: 111).

Un currículo negociado, necesita en su construcción de sujetos reflexivos (profesores y estudiantes) que examinen o escudriñen su propia práctica en el aula y trabajo mediante la estrategia de la investigación-acción. Tal como también lo indican Vergara et al. (2011), relacionándolo además con una escuela que busca la democracia, la reflexión en la acción permite una deliberación “acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los individuos; de como se representan, legitiman y se constituyen las formas de poder y autoridad, y a su

vez de cómo generan o se modifican una serie de acciones o prácticas que han sido habituales en el funcionamiento de la escuela (p. 237).”

Por otro lado, se necesitan seres que amplíen su visión del mundo más allá de su entorno o lo que sucede en una localidad. A través de la reflexión crítica se analizan las relaciones entre el Estado y la sociedad, la escuela y la escolarización, la reproducción o la contestación y la resistencia. De esta manera, el currículo para su elaboración y desarrollo, solicita un análisis crítico del aula y la escuela para contrastar en qué medida las aspiraciones democráticas están presentes. Ese análisis exige investigación.

(...) debemos emprender las investigaciones que interrelacionen 1) sistemáticamente la actual relación entre educación y sociedad (y cómo se lleva a cabo en la relación entre la escolarización y el estado), tal como se manifiesta en nuestras propias circunstancias y prácticas, y 2) la relación entre nuestras propias teorías (y valores) de la educación y nuestras prácticas educativas (Kemmis, 1988: 147).

Es por todo lo anterior que se necesita un docente reflexivo, un estudiante reflexivo, y una reflexión sobre lo que acontece en el aula cada día, y sobre la realidad que influye en ella. Reflexión que va unida al análisis y a la crítica de la propia acción del estudiante, del docente, de la escuela y del Estado. El currículo negociado, necesita ser gestado en el pensamiento de un grupo de actores que buscan la integración o reciprocidad de la práctica y la teoría.

3.3. La relación de la teoría con la práctica

La teoría con la práctica, desde la investigación-acción ya no se separan, sino se integran. Al definir el currículo negociado como un currículo en la acción, el mundo de la práctica influye en su diseño y desarrollo, abriendo nuevas posibilidades de formación para el maestro y los estudiantes, cimentadas en teorías de aprendizaje, comprobables, enriquecidas y modificables, según la realidad de cada institución educativa, o salón de clase.

El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta adquiere significado y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El curriculum al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para

los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en realidad aquello que esa tamización permita que sea (Gimeno Sacristán, 1998: 240).

Por otro lado, al darse una constante interrelación entre la teoría y la práctica, se buscarán los modos de hacer dialogar más la realidad del mundo académico, con el mundo de la práctica; en ese sentido, uno no es más importante que el otro, sino que ambos se requieren. Desde el punto de vista de los aportes, en el equipo de trabajo, se complementan los docentes con otros sujetos que quieran construir el currículo desde dentro, desde la realidad; estos podrían ser investigadores u otros estudiosos que valoren el aporte del profesor y del estudiante.

La relación de la teoría con la práctica beneficia la construcción de un currículo que emerge de la acción y se complementa con la reflexión en constante diálogo, permitiendo la flexibilidad del mismo mediante la contribución de los actores comprometidos, al someter su experiencia y conocimiento al debate, al contraste.

Además, en la unidad de la teoría con la práctica surge el planteamiento del trabajo reflexivo, de formarse en la realidad, en el mundo del hacer, que no está prediseñado sino que necesita ser construido. Estudiantes y profesores toman conciencia acerca de su trabajo reflexivo, y de su reflexión en el trabajo.

En cierto momento, ya no se estudia para trabajar ni se trabaja para estudiar: se estudia al trabajar. Se instala ahí verdaderamente, la unidad entre práctica y teoría. Pero – hay que insistir – lo que la unidad entre práctica y teoría va a eliminar no es el estudio en cuanto reflexión crítica, (teórica) sobre la práctica realizada o en curso de realización, sino la separación entre una y otra. La unidad de la práctica y la teoría plantea, de esta manera, la unidad de la escuela (de cualquier nivel que sea), en cuanto contexto teórico, y la actividad productiva, en cuanto dimensión del contexto concreto (Freire, 1987: 15).

De aquí se desprende también que la investigación-acción o la unión de la teoría con la práctica exige una mirada profunda a la realidad que se contrasta con los conocimientos adquiridos para abrirse a nuevos, desde la realidad del trabajo cotidiano en el aula o en la escuela.

3.4. Comunidades de reflexión o comunidades críticas

Kemmis y McTaggart (1988), exponen que la investigación-acción es investigación sistemática participativa y colaboradora, no individualista. Son los miembros de un

grupo quienes planifican, actúan, observan y reflexionan juntos. Ellos, a través de un proceso participativo democrático y cooperativo, desarrollan una teoría curricular socio crítica, en la cual existe una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Esta vinculación, además de la participación de otros actores, más allá de la escuela, como la comunidad, son características de la investigación-acción emancipadora (Nayive y León, 2005).

En esta propuesta de investigación-acción, vinculada a la elaboración teórica crítica, se considera una revisión y análisis sobre cómo aprenden los estudiantes en relación a la “planes de estudio, organización de la escuela, actividades de enseñanza y aprendizaje y prácticas de evaluación” (Kemmis, 1988: 21).

El modo de elaboración de la teoría del currículum que concebimos puede ser realizado en un proceso participativo, democrático de investigación cooperativa llevado a cabo por las comunidades locales (de profesores y de otros participantes en el proceso educativo) que tratan por una parte de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión y, por otra, de localizar los valores y prácticas educativos específicos de sus escuelas y clases en la historia, tradiciones y formas de organización social, más amplias de la sociedad (Kemmis, 1988: 152).

En ese sentido, el grupo busca cambios en la utilización del lenguaje y discursos, a partir de cómo identifica y describe su mundo y sus labores productivas. Cambios también, en las actividades y prácticas, en cómo realiza su trabajo y su aprendizaje; y en las relaciones y organización social. Se preocupa además, por el cambio de los individuos y de la cultura de un grupo. Es importante para establecer la democracia, un cambio en el lenguaje que manifieste su credibilidad “(...) me enredo en la trama de contradicciones en la cual, mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo, pero al preguntarle si conoce a Madalena, dice. “La conozco, es negra, pero competente y decente” (Freire, 2004: 23).

Es así también, que el currículo negociado requiere de un cambio en el lenguaje, el trabajo o las actividades y las relaciones sociales, si es que realmente se busca propiciar la participación no engañosa de estudiantes y profesores; además de

favorecer prácticas democráticas en la institución educativa y el aula; para ello, es necesario la investigación-acción porque estas prácticas contrarias a la democracia, la justicia y la libertad, como son las de injusticia, dominio y manipulación, son descubiertas. La construcción curricular participativa y colaborativa a través de la investigación- acción va recreando y alimentando la teoría curricular crítica.

Por ello, las comunidades críticas son favorecidas por la investigación-acción, cuyos miembros presentes en todas las fases del proceso: planificación, acción, observación y reflexión, se proponen la emancipación para cambiar en su lenguaje, trabajo y relaciones viviendo de acuerdo a los valores democráticos en el campo de la educación y la sociedad.

La investigación acción crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Pretende crear comunidades de personas que se propongan ilustrarse acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta en el marco de su propia situación y emanciparse de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales (Kemmis y McTaggart, 1988: 30).

Estas comunidades críticas de maestros y estudiantes pueden transformar la escuela porque al reflexionar sobre sus prácticas, cambian estructuras. Consideran la participación del Estado, de los padres de familia, de los líderes comunales e instituciones públicas y privadas; también, los conocimientos tradicionales y relevantes de una región determinada. Estas comunidades contribuyen al trabajo formativo en las escuelas mediante su investigación y la realización de proyectos educativos de interés que compromete a los pobladores. La investigación-acción que realizan se constituye en un aporte al diseño, desarrollo y evaluación del currículo negociado.

3.5- Empoderamiento del docente y cambio en sus prácticas

La investigación - acción contribuye a la formación del docente, favoreciendo que asuma su rol de investigador de la enseñanza y de transformador de la sociedad, revalorizando asimismo su profesión, pues mediante ella, los profesores reflexionan de manera sistemática, cuestionan sus propias prácticas que

alimentan sus teorías y buscan transformarlas con la colaboración de otros colegas y estudiantes, trazando nuevos caminos para una educación que fomente una mayor participación en la vida de la escuela con repercusión en la sociedad. En tal sentido, desde la investigación-acción, las instituciones educativas son las encargadas de favorecer espacios de crecimiento en la formación docente continua a fin de promover su empoderamiento, esto guarda relación con la creación o fortalecimiento de estructuras para que ellos hagan realidad su reflexión y acción, a través de la participación en tareas curriculares. El empoderamiento del docente se observa a través de seis dimensiones, así lo señala Short (1994):

- Professional development:** Teachers' belief that the schools where they work provide them with opportunities to grow and develop professionally, to learn continuously and to expand their own skills through the work of the school.
- **Autonomy:** Teachers' confidence in the sense of freedom to make decisions and to control aspects of their work life.
- **Involvement in decision making:** Teachers' participation in and responsibility for critical decision-making that directly affects their work: budgets, teacher selection, scheduling, curriculum and other programmatic areas.
- **Teacher impact:** Teachers' perception that they have an impact and influence on school life.
- **Teacher status:** Teachers' belief that others truly respect their professional knowledge and that they have the genuine support of their colleagues.
- **Teacher self-efficacy:** Teachers' perception that they have the skills to help students learn and are competent in building effective programs to institute positive changes in student learning¹⁷ (Short, 1994, citado en Fandiño, 2010: 114).

¹⁷-Desarrollo profesional: los docentes creen que las escuelas donde ellos trabajan brindan oportunidades para desarrollarse profesionalmente y seguir aprendiendo, mejorando sus propias habilidades.

-Autonomía: Los profesores confían en el sentido de libertad para tomar decisiones y controlar aspectos de su vida de trabajo.

-Participación en la toma de decisiones: Que por ser críticas, influyen en su trabajo, como son el presupuesto, selección de profesores, horarios, curriculum y programas de áreas.

-Impacto de los profesores: La percepción de que ellos han logrado impactar en la vida de la escuela.

-Status de los profesores: Los docentes están convencidos que sus conocimientos profesionales son respetados; además ellos reciben el apoyo de sus colegas.

-Profesores eficaces: Los docentes se perciben con habilidades para ayudar a sus estudiantes a aprender y competencia para construir programas con cambios positivos que mejoren el aprendizaje (Short, 1994, citado en Fandiño, 2010: 114).

Al contribuir a la formación docente, resignificando su labor de maestro investigador, este se constituye como el primer sujeto responsable en propiciar un cambio en las prácticas educativas. Así como él se va transformando, de acuerdo a los nuevos conocimientos que va adquiriendo producto de su práctica y potenciación de sus saberes o conocimientos, el currículo también se va modificando, de acuerdo a los aportes de los maestros, en especial de aquellos que como él son investigadores. La investigación-acción es una estrategia para que se den esos cambios, de una práctica educativa impositiva, tradicional, autoritaria, a otra más dialógica.

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que existe, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención (Freire, 1997: 92-93).

El cambio de las prácticas educativas se logra en la medida que el docente se indague a sí mismo, amplíe su mirada y encuentre el sentido de su ser profesional al pensar en la escuela y también en su compromiso con la sociedad. Es por ello que Kemmis (2006), advierte sobre el peligro de prácticas de investigación-acción que no lo son porque únicamente proveen de técnicas a los profesores para mejorar su clase sin tener en cuenta un panorama más amplio de acción que guarde relación con un cambio social, es decir, que se interese por el impacto de la investigación fuera del aula. Las técnicas desligadas de la reflexión docente evitan el cuestionamiento de las consecuencias de la escolaridad; cuya causa puede ser la implementación de políticas o programas sin crítica, ni cuestionamientos, solo justificándolos.

No comprometiendo las voces de estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, etc.; no comunicando el proceso a otros participantes porque se trabaja de manera solitaria sin una conversación crítica entre colegas y otros interesados en la investigación-acción. Es por ello que se necesita una mirada vasta, recuperar el sentido del para qué y una acción comprometida, que la investigación-acción participativa promueva. "Maybe action research has come to

make a difference in how teachers teach, but less difference in what for. Perhaps it has even deflected attention from the question of ‘what for?’ in favor of the easier technical question of ‘how’¹⁸ (p. 469).

3.6. Formación de docentes

(...) la capacitación del profesorado no depende tanto de la asimilación de teorías y técnicas científicas, ni del aprendizaje de competencias didácticas como del desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su práctica, y de la reflexión e indagación de sí mismos (Latorre, s.f.:16).

El aporte de la reflexión en la práctica educativa mediante la investigación-acción, pretende la mejora del maestro, de los estudiantes, del currículo y de la escuela. Esta reflexión permite a quienes se inician como profesores, examinar sus primeras experiencias en el aula para ir construyendo su propia forma de ser docentes; y a los que poseen unos años de servicio, revisar su práctica didáctica y pedagógica cotidiana, establecer nuevas condiciones para el aprendizaje, aportar desde los conocimientos adquiridos en el proceso investigativo y brindar una enseñanza colaboradora, participativa y democrática contraria a la tradicional.

Es así, que la investigación-acción, se aplicó para producir cambios en la asesoría de prácticas profesionales, en beneficio de un grupo de jóvenes estudiantes, futuros educadores, y sus profesores. La investigación-acción, además, facilitó la comprensión de la relación entre enseñanza, investigación y producción de conocimiento (Federman, Quintero & Ancizar, 2002b). Los jóvenes estudiantes de la Universidad de Caldas, también usaron un diario de clase denominado “memoria de saber pedagógico” con la finalidad de contar con un instrumento de apoyo para su reflexión (Federman et al., 2002b: 10). La investigación-acción les permitió a los futuros maestros encontrar soluciones para su trabajo en el aula, así como generar saberes a partir de la experiencia que fueron acumulando.

¹⁸“Puede ser que la investigación-acción se centre más en cómo los profesores enseñan, pero menos en para qué enseñan. Se ha desviado la atención del para qué, a favor de la pregunta más técnica y fácil que es ¿cómo?” (Kemmis, 2006: 469)

De acuerdo con lo señalado líneas arriba, el profesor en formación inicial, al entrar en la dinámica de la investigación-acción, investiga, genera conocimientos y soluciona problemas de la práctica; este es un camino para erradicarla “falta de conexión entre lo que se estudia en la universidad y lo que se encuentra en los colegios” (Labra, Montenegro, Iturra&Fuentealba, 2005). Por lo tanto, se acortala brecha entre lo que se aprende como docente en los años de formación inicial y lo que se experimenta en el aula.

El estudiante que aspira a la docencia debe ser un investigador, y esta práctica que fomenta la indagación tiene que ser priorizada en su carrera profesional para luego actuar satisfactoriamente en el campo laboral con un mejor desempeño, no para transmitir conocimientos sino para producirlos. Mediante la investigación-acción, quien comienza a ser profesor va adquiriendo mayor seguridad y confianza en sí mismo al revalorarse como profesional aportando en tareas que le competen como las de diseño y desarrollo curricular. Es así que el aprendizaje se torna permanente.

Por otro lado, en la formación en servicio, cuando ya se ha tenido una mayor experiencia en educación, se busca a partir de la reflexión el cambio para mejorar la enseñanza, convirtiéndose la investigación-acción, en un modelo de capacitación profesional docente para seguir creciendo como maestro-investigador a través de la deconstrucción de la práctica pedagógica, reconstrucción o planteamiento de alternativas y evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Todo esto según la investigación-acción pedagógica, proyecto que surgió en la Escuela de Pedagogía de la Asociación de Colegios Privados de Antioquía, que luego, a finales del año 2000 fue apoyado por COLCIENCIAS, instituto colombiano que promueve la política de ciencia y tecnología en ese país (Restrepo, 2003).

Sin embargo, en la propuesta de la investigación-acción pedagógica, se encontraron problemas relacionados con la dificultad de los docentes en servicio para escribir sobre lo vivido y el posterior proceso de análisis e interpretación; además, otro obstáculo se observaba en sus creencias vinculadas al desarrollo de la investigación como aprendizaje en su formación inicial, inclinándose más por recibir cursos de capacitación que reflexionar sobre su misma práctica,

afirmandose en un rol que no le corresponde, de oidor y asimilador. Asimismo, otro problema fue ocasionado por el temor a la autocrítica personal y la crítica de los colegas (Restrepo, 2003).

De manera similar que en Colombia, en Perú, se aplicó la investigación-acción vinculada al desarrollo profesional del docente en formación en servicio, a través de un proyecto colaborativo que implementó el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) en Piura, en el año 2004, con la presencia de la universidad de York de Canadá, la Universidad Autónoma de Baja California de México y la Universidad de Piura, financiado por la Agencia Canadiense de Cooperación Internacional (ACDI).

El PROMEB impulsó un Diplomado en Educación Rural para formar docentes en servicio, dentro de un modelo de desarrollo profesional basado en los principios de la investigación-acción, modo de investigación autorreflexiva, contraria a un modelo transmisivo que corresponde a recibir charlas, talleres, etc., lejanas a la práctica pedagógica cotidiana (Cordero et al., 2005 : 832). Para lograr una formación reflexiva se dio énfasis al acompañamiento y al trabajo en grupo.

Tanto en Colombia, como en Perú, los modelos transmisivos de formación docente no logran la transformación de la práctica pedagógica; porque no toman en cuenta la reflexión sobre la experiencia educativa, ni consideran la riqueza de la vivencia diaria en el aula como fuente de conocimiento y desarrollo profesional del profesor. Imbernón (1988), sostiene, “El supuesto de que los maestros cambiarán por la simple repetición de las ideas de otros ha probado ser falso” (Imbernón, 1988, citado en Cordero et al., 2005: 836). Es por ello que la investigación-acción es un modelo reflexivo de formación en enseñanza-aprendizaje y asesoría pre profesional para encontrar respuestas adecuadas, pero sin generalizaciones.

En relación al acompañamiento pedagógico o la asesoría, esto se evidencia al observar la orientación de un grupo de asesores al acompañar a sus estudiantes en sus prácticas pre profesionales, es decir, se expone lo que antes efectuaba un equipo de asesores y cómo va siendo cambiado desde una postura investigativa al examinar lo que ocurría en las prácticas pre profesionales en la formación

inicial de maestros, buscando las soluciones que los jóvenes asesorados veían después de un proceso reflexivo, ocurriendo de este modo el cambio o la mejora.

Antes (...), nuestra función como asesores consistía en decirle al practicante (...) que los problemas de aula se deben a la falta de metodologías, que lleven actividades adicionales para los estudiantes que terminan primero, que se mantengan optimistas porque los niños y los jóvenes son así, pero poco a poco van madurando, que esos problemas se van solucionando a medida que ganan experiencia como profesores y es comprensible porque apenas están comenzando. (...) Ahora, al incorporar procesos de investigación, la asesoría es diferente. Ante todo, es necesario “comprender” para luego transformar; esto es, mirar a profundidad” (Federman et al., 2002b: 7).

La investigación – acción aporta a la formación inicial y en servicio, la mejora de la práctica del docente en el mismo terreno o campode acción de su labor cotidiana y la trasforma porque hay un cambio cualitativo en ella que se logra a partir de la reflexión, es decir, hay un salto desde lo que hacía antes el profesor hasta lo que realiza en el presente.

Por la reflexión, el maestro contribuye de manera intelectual autónoma al campo educativo mediante el trabajo en equipo, el aprendizaje permanente, la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento basado en la experiencia y su propia comprensión (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1995). También desarrolla su capacidad autocrítica y la apertura a la crítica proveniente de otros colegas hacia él, en un proceso sistemático y riguroso.

La investigación-acción es un aporte para el currículo negociado en la medida que permite una docencia reflexiva, desde la práctica diaria en el aula o en la Institución Educativa que se vincula a la investigación, en la cual el futuro profesional de la educación, participa con su investigación en el aula en la transformación de sí mismo y de los estudiantes. El profesor al desarrollar su capacidad investigativa genera conocimientos que contribuyen, en este caso, a su autoformación, y a proponer nuevos caminos para una elaboración curricular participativa y democrática que considere su conocimiento en beneficio de sus estudiantes.

3.7.- Proceso de transformación de la práctica pedagógica docente

La práctica pedagógica se transforma a través del proceso de investigación-acción. Tal es el caso de la investigación-acción pedagógica, que pretende la deconstrucción de la práctica docente para su posterior construcción y evaluación.

La deconstrucción de la práctica pedagógica se asocia a una pedagogía emancipadora para el docente mediante la autocrítica de su trabajo profesional. Esta deconstrucción permite acercarse a una comprensión del actuar del profesor tomando en cuenta lo recibido en su formación, en alguna institución educativa superior. “(...)el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, y pasa a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática” (Restrepo, 2003 : 95). La deconstrucción beneficia la transformación del maestro si es que él mismo ha profundizado al examinar su práctica, sus fundamentos teóricos, fortalezas y debilidades.

El momento de la reconstrucción de la práctica será óptimo si la primera etapa que comprende la tarea de la deconstrucción es detallada y crítica. La reconstrucción de la práctica pretende generar saber pedagógico. Desde aquí se elabora o propone una práctica nueva. La reconstrucción también se nutre de lecturas, de un diálogo entre la teoría y la práctica. Se relaciona así un saber pedagógico práctico, con un saber pedagógico subjetivo (Restrepo, 2004).

De la misma manera que Federman et al., (2002b), en el proceso de transformación de la práctica docente para Restrepo (2004), es conveniente y vital el uso de un diario que consigne la experiencia:

En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradores muy distintos a los que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa (Restrepo, 2004: 52).

Chávez (2011), mediante la investigación-acción, se motivó a compartir su proceso personal y colectivo de transformación docente en la práctica. La investigación-acción, enmarcada dentro de los estudios cualitativos, le ofreció la posibilidad de ser un sujeto participativo y transformador al observar la pertinencia de un plan de estudio de la Carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. Es decir la investigación-acción promueve el tomar conciencia sobre la mejora y el cambio que se deben producir por la participación y el compromiso de los sujetos involucrados, y de manera especial el investigador. La experiencia corresponde al trabajo final de “Graduación de la Maestría en Pedagogía con énfasis en el Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia de la Universidad Nacional” (p. 42).

(...) esto me posiciona en un lugar que me permite aprender de todo: de las interacciones, del ambiente, de los tiempos, de las risas, de las palabras de apoyo, y aunque tengo incertidumbres, miedos, dudas y contradicciones, cada vez me voy empoderando más de lo que estoy haciendo y, por consiguiente, voy construyendo ese camino de transformación individual y colectiva. Es así como se puede plantear el argumento de Freire (2006), quien destaca que como seres humanos tenemos la capacidad de transformar el mundo y que, precisamente, la responsabilidad de los pedagogos es propiciar espacios de transformación y no de quietud o pasividad (Chávez, 2011 : 43).

Ella, pretendió estudiar las perspectivas que tienen los estudiantes sobre la Carrera de Pedagogía; si la formación docente correspondía a lo que se requiere para atender a niños y niñas en edad preescolar en un determinado contexto. Quiso conocer opiniones estudiantiles acerca de si se consideraban preparadas o no. La investigadora se sentía en constante aprendizaje, adentrándose en un camino nada predecible. Comparte además, la formación de una comunidad crítica y las dificultades que tuvo en conseguir a otras personas interesadas en el proyecto; al final, ocho estudiantes se comprometieron en el trabajo, y respetó procesos personales, porque no todas las jóvenes respondían como la investigadora había deseado. “Entonces, me doy cuenta de otra característica de la investigación-acción: es un proceso que toca y transforma a cada persona de manera distinta, que tiene resultados diferentes de los que uno se espera y que nada absolutamente se puede dar por acabado o supuesto (Elliott, 2005), todo

depende de quiénes son y qué piensan los sujetos participantes” (Chávez, 2011: 50).

La docente a través del diálogo, la reflexión y el trabajo en grupo fue transformándose en su práctica, dándose cuenta de los aspectos que tendría que mejorar, a partir de los aportes e inquietudes de las estudiantes.

3.8.- Generación de saberes pedagógicos

Tanto la investigación-acción como el currículo negociado son fuentes de generación de conocimientos en el campo educativo, desde la reflexión y la acción. El docente en continuo aprendizaje es portador de saber pedagógico que se da en la relación continua de la teoría con la práctica, y que no debe ser desmerecido. Este saber debe ser cultivado y promovido por la Institución Educativa y el Estado, entre otros.

Restrepo (2004), explica acerca del saber hacer pedagógico, diferenciándolo de la teoría pedagógica. Al proceso de construcción de saber hacer pedagógico o saber educar bien se le denomina “saber pedagógico del maestro”. El autor, sostiene que la teoría pedagógica es un sistema de ideas, de conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados; por lo tanto, la pedagogía es un saber teórico que orienta la práctica pedagógica, acumula principios y generalizaciones.

El saber pedagógico se relaciona con el saber práctico y demanda para su construcción desarrollo de competencias relacionadas a la reflexión. Para desempeñarse como profesor es necesario una actuación o práctica profesional que considere la formación docente inicial y en servicio, las características de la personalidad del maestro, la coyuntura particular donde está situado y el medio donde se desenvuelve. El saber pedagógico se vincula a la reflexión en la acción, pieza clave que favorece al profesor a replantearse la formación recibida, muchas veces de carácter técnico e instrumental, de aplicación de recetas en la práctica para un dominio del aula y una transmisión de conocimientos.

Mediante la reflexión en la acción se observa e indaga acerca de lo que ocurre en clase en relación a la enseñanza y el aprendizaje; para ello, el docente utiliza el recurso de la escritura. De este modo, el docente realiza una sistematización y

socialización para comunicar a los demás colegas y otros lo experimentado. Es importante que el maestro registre su práctica en el aula y en la escuela, constituyéndose un acervo de experiencias e ideas sobre las cuales va construyendo su saber pedagógico. Federman, Quintero y Ancízar (2002a) afirman que “(...) existe no sólo la teoría de los grandes expertos en el tema, sino también la teoría de mi propia experiencia [la del profesor] que surge de reflexionar y observar sobre lo que hago (...). La teoría informa nuestra práctica como profesores y la experiencia informa nuestra producción teórica” (p. 62).

El saber pedagógico, permite un diálogo constante entre la teoría y la práctica, que se relacionan. Elliott (1993), indica que la teoría es una amenaza para los docentes porque ellos perciben que es elaborada por un grupo de expertos que producen conocimientos generales y válidos para la práctica educativa, negando la cultura profesional del profesor, es decir, el conocimiento que poseen como resultado de su experiencia práctica. Además, las generalizaciones de la teoría ocasionan manifestaciones ideales de práctica que no corresponden a la realidad del aula de clase.

Por otro lado, Restrepo (2004) señala que los maestros poseen saberes disciplinares psicológicos, sociológicos, antropológicos y filosóficos. La preparación que tuvieron y formación posterior, les dotan de un dominio disciplinar. La práctica les concede la comprobación de las teorías aprendidas y su validez. Los docentes van haciendo su propia síntesis de conocimientos en torno a su profesión. Tal es el caso que se muestra a continuación sobre la teoría del juego o del aprender jugando que según “investigadores” incrementa la motivación para el aprendizaje; sin embargo, al ser llevada al aula por un practicante, se observan resultados no esperados.

Yo creo que el juego en una clase no siempre funciona. Hoy les llevé una lotería porque quiero que mis estudiantes aprendan jugando para que no se aburran en clases monótonas y le cojan cariño a mi materia. Si los maestros llevan lúdica a la clase mejoran el aprendizaje. Pero mi sorpresa fue tal que cuando terminé la clase quería llorar. Me sentí defraudado. ¿Si no funciona el juego entonces qué funciona? Definitivamente, ¿será que me equivoqué de profesión? Me he dado cuenta que a otros compañeros también les ocurre lo mismo (...). Pero no me di por vencido. Hay que saber en qué momentos se utiliza un juego o una dinámica y qué instrucciones se deben dar. Por ejemplo, los juegos nunca funcionan

después de una clase de educación física porque los estudiantes entran agitados. Tampoco funcionan cuando en la clase anterior han estado con un profesor represivo (...). No es que los juegos no sirvan, lo que pasa es que hay circunstancias que interfieren... Entonces debo observar más, buscar por qué no funciona, qué factores hay detrás de todo esto y seguro que los encuentro (Federmanet al., 2002a:56).

Es por ello, que el saber teórico del docente no es estático, necesita confrontarse con la práctica. Esta comprobación requiere de la indagación, que la identificamos con la investigación en la acción. En relación a la formación inicial del maestro, la investigación-acción es una oportunidad para comprender y actuar en la práctica a través de un proceso reflexivo, que le brindará herramientas para enfrentar y mejorar su labor cotidiana; pero también se consolida como un proyecto de formación continua para la vida mediante el aprendizaje diario y permanente.

La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. Luego se explica el proceso: deconstrucción-construcción-reconstrucción (Restrepo, 2004:53).

Restrepo (2004), en la línea de pensamiento de Stenhouse, expone que el docente es un investigador curricular y parte de los problemas que este tiene más que de las soluciones que otros hayan propuesto para aportar al currículo. El maestro, al comprenderse desde esta perspectiva, en relación a la investigación curricular, necesita reflexionar sobre la enseñanza revisando su lenguaje, prácticas, creencias y modos de pensamiento. Comprendiéndose él mismo, someterá a crítica la motivación en clase, la metodología empleada, el trato con sus estudiantes, el manejo de normas, la evaluación, etc. El resultado del proceso investigativo, es el saber pedagógico. Es por ello que la investigación-acción, es también una investigación - pedagógica.

Herrera-González (2010), sostiene que para entender a qué se refiere la investigación pedagógica, es necesario tener en cuenta un marco epistemológico en el cual el objeto de investigación se vincula con la práctica docente. Encontramos, por un lado, la hermenéutica que conlleva a una comprensión del significado abierto y en constante construcción, ligado a las distintas

interpretaciones que se han hecho a través de la historia; y por el otro, la teoría crítica, en la cual los actores buscan la transformación de las condiciones sociales.

La formación en investigación docente está vinculada a estos dos enfoques, que son también dos maneras de entender la ciencia, contrarias al positivismo, o al pretender que el docente adquiriera “herramientas técnicas de procesamiento y análisis de datos”, de la misma manera, “...considerar como válidos aquellos resultados de investigación que tienen que ver con un análisis de las situaciones del aula de clases en términos de variables..., para centrarse, por ejemplo, en regularidades comportamentales o en procesos cognitivos de cómputo de informaciones” (Herrera-González, 2010 : 58).

Los enfoques hermenéutico y crítico hacen posible una ciencia distinta al modelo positivista. Desde los enfoques hermenéutico y crítico el conocimiento científico se produce en la práctica. Por lo tanto, desde la ciencia social el investigador observador no aísla el fenómeno de su realidad para experimentar con él, sino que el investigador y la realidad se relacionan mediante la comprensión. Con ello, no se separa la teoría de la práctica, se produce conocimiento desde la praxis social. En ese sentido, los profesores y profesoras producen conocimiento, un saber pedagógico. La investigación pedagógica trata de lo particular, de la práctica, “no es tanto una elaboración teórica dirigida a comprender de forma global la educación, sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones socio históricas dadas” (Herrera-González, 2010:59). La investigación pedagógica explicita el saber que se manifiesta en las prácticas educativas; los docentes son los sujetos encargados de llevarla a cabo buscando comprender y transformar sus propias prácticas, allí comienza el discurso pedagógico.

Herrera-González (2010), afirma que las prácticas pedagógicas se consideran eventos de lenguaje y comunicación, son denominados textos pedagógicos que pretenden ser comprendidos y no por un lector externo, sino por uno que al interpretarlos se configura como tal.

La investigación pedagógica propicia un momento crítico-reflexivo sobre la práctica misma, tiene también una intención formadora, y es que a través de ella, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez(1993) “que los sujetos puedan reconstruir, en medio de una relación pedagógica, sus formas de pensar, de sentir y actuar” (Herrera-González, 2010: 61). Permite además, esta investigación que la práctica sea conceptualizada y sistematizada por los agentes que participan en ella, y no desde teorías que no se relacionan con la actividad docente como ámbitos escindidos. Por tal motivo, la teoría se articula con la práctica y es ella fuente de investigación.

La investigación pedagógica, es tan importante como la investigación educativa, concluye Herrera-González (2010). La investigación educativa abarca macro problemas educativos; sin embargo, la investigación pedagógica recibe iluminaciones de la anterior y le corresponde al docente a través de ella explicitar el saber pedagógico, indagando críticamente en su práctica; ambos abordan fenómenos educativos y se complementan.

La diferencia entre la investigación educativa y la investigación pedagógica puede ser comprendida como la dialéctica que se reconoce, tanto desde el enfoque crítico como desde el enfoque hermenéutico de ciencia, entre lo universal y lo particular. Lo particular no es simplemente un caso de lo universal, y lo universal no es simplemente una generalidad abstracta que diluye lo particular. Lo universal y lo particular interactúan entre sí (...). De acuerdo con esto, tanto la investigación educativa como la investigación pedagógica realizan, a su nivel, aproximaciones hermenéuticas y críticas. En este sentido, la teoría del dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1994) tiene una clara connotación crítica reconocida por su autor, así como una investigación realizada por una profesora de ciencias sociales sobre cartografía social en un colegio de Bogotá (...) (Herrera-González, 2010: 61).

5.-INVESTIGACIÓN - ACCIÓN Y CURRÍCULO NEGOCIADO EN EL AULA

Es el maestro el principal responsable de la investigación-acción en la clase. Mediante ella se trata de pensar en el docente ligado a otro tipo de práctica, más que un conjunto de “recetas didácticas o actividades de aprendizaje listas para su uso inmediato en el aula” (Esteve, s.f.:80).

Por otro lado, para superar las “recetas didácticas”, se necesita ubicarse en el plano del maestro investigador y descubrir en la propia aula una fuente de riquezas. Esta es la experiencia que vivió Carol, S. Avery. Ella reporta su práctica y toma conciencia de la misma informando sobre el trabajo que realizó con niños que estaban aprendiendo a leer y escribir. Se propuso dejar el libro escolar a un lado y enseñar a leer y a escribir utilizando la dinámica de taller.

Ser maestro investigador, como ella refiere, supone comenzar haciéndose preguntas, luego observando y elaborando registros acerca de lo visto, también practicando a la luz de nuevas reflexiones. Se requiere además dejar de lado lo preestablecido y aventurarse a darle un giro a la clase desde el proceso de reflexión. La maestra, encontró otros caminos para enseñar a leer y escribir, sus mismos alumnos fueron sus profesores que le enseñaban como ellos aprendían (Olson, 1991).

Se identifica así los componentes de una investigación en el aula. En primer lugar se encuentra la pregunta y las preguntas que se van disgregando de la principal. En ese sentido, los cuestionamientos abren muchas posibilidades de conocimiento y de acción. En segundo lugar, se trata de observar y escuchar a los estudiantes, hacerse consciente de sus progresos y de cómo ellos hacen frente al aprendizaje. Utilizar herramientas como la grabadora, ayudan a reflejar lo que el docente va haciendo en clase.

En tercer lugar se señala la conversación con los estudiantes, interesados, personas ajenas a la investigación, colegas, administrativos. La conversación con los estudiantes se da en relación horizontal sin pretender ser autoridad. Los interesados aportan objetividad y clarificación, no se necesita que sean especialistas en educación. Sus cuestionamientos mejoran el esclarecimiento del problema. Los individuos que no participan de la investigación, ni entienden del proceso, son visitantes externos, aportan una visión distinta de la que el maestro posee por estar en constante relación con sus estudiantes, ellos serían colegas, administradores u otros.

En cuarto lugar, se encuentra el escribir para registrar observaciones de hechos en clase y reflexionar. Es preciso hacerlo para conservar momentos y detalles. La relectura realiza conexiones y forma significados. Al escribir, la persona va

dándole un nuevo sentido al conjunto de la experiencia. El escribir permite también la generación de nuevos aprendizajes.

En quinto lugar se señala el leer, esto ocurre a la par que se investiga, en el transcurso del año escolar. Así se establecen vínculos entre la teoría y la práctica. Es interesante saber que esta práctica investigativa corresponde a los elementos del lenguaje que son escuchar, hablar, escribir y leer.

La investigación si es que se desarrolla de una manera individual requiere de por sí un tiempo de reflexión para tomar conciencia de todo lo aprendido y por esto es necesario una persona que acompañe el proceso y un grupo interesado en lo que se está haciendo mediante el diálogo.

Finalmente, Avery realiza una última reflexión y menciona que como maestra su esfera es la práctica, pero como investigadora se da cuenta que es teórica. Es así que se relaciona la práctica con la teoría, la segunda informa a la primera. Los maestros, en ese sentido tienen la capacidad de teorizar en la compañía de los estudiantes, en el mismo proceso práctico. Las respuestas que se esperan no serán las únicas, ya que no existen soluciones fijas ni universales en un campo tan cambiante como la práctica.

Michael, de seis años, un día expresó esto en el aula, durante un taller de escritura. Mientras volvía de retirar una hoja de papel del centro de escritura, notó que yo estaba escribiendo. “Así que usted también está escribiendo, Sra. Avery”, me dijo. Yo levanté la vista y asentí con la cabeza. “A que yo sé por qué” siguió él. Porque está aprendiendo igual que nosotros (Olson, 1991:54).

Vista la experiencia como profesora investigadora de la Sra. Avery, a continuación se expone el artículo que relata Susan Hyde acerca de “Compartir el poder en clase”. Allí, ella sostiene que los estudiantes logran una mayor autonomía en su aprendizaje a través del currículo negociado. Hyde afirmó esto por su desarrollo profesional mediante la investigación-acción. Ella precisó lo siguiente: “I began to be interested in action research as a systematic way of improving my practice, to change my practice to something better-better in that I could help my students

collaborate more effectively, help them to question their lives, and work out ways to improve them”¹⁹ (Boomer et al., 2005 : 66).

Su reflexión sobre la práctica, la llevó a democratizar su clase. Es así que desarrolló una comprensión acerca de la sociedad, del poder, de la ideología, la enseñanza y los privilegios. Se preguntó, cómo la sociedad se transforma y se interesó también en cómo la enseñanza y el currículo producen determinados efectos en los estudiantes; por ejemplo, se percató que el tema de la evaluación de los aprendizajes genera competitividad en ellos.

Por medio de la investigación - acción, reflexionaba sobre lo que sucedía en su salón de clase; esta estrategia la convertía en una aprendiz constante y la iba empoderando porque tomaba decisiones conjuntamente con sus alumnos para ser realizadas, sin barreras por parte de la institución educativa que acogía ese tipo de prácticas. Una de las dificultades de la negociación, desde el pensamiento de los estudiantes, es creer que el docente es quien ordena todo lo que se debe realizar en clase ya que él es el único que debe impartir el conocimiento.

La práctica del currículo negociado reconoce saberes previos de los estudiantes que se ponen a discusión en clase, considera opiniones y decisiones con la finalidad de que el alumno sea un ser autónomo en su formación. Para ello también, los docentes deben desarrollar habilidades y crear así un ambiente de confianza en la negociación, es decir, que los educandos se sientan realmente escuchados en sus aportes y tomados en cuenta. El docente, tiene que enfrentarse también a la resistencia de algunos alumnos que no creen en la negociación o su conducta no es apropiada para que se dé, entonces con ellos se tienen que pautar reglas o normas que permitan una mejor convivencia. Como ya se afirmó, las conductas también se negocian al igual que los métodos de aprendizaje.

La negociación en el aula, en el momento de realizar proyectos colaborativos, es contraria, a las transcripciones o copias de conocimiento, ya que cada estudiante debe indagar y construir sus ideas.

¹⁹“Yo comencé a estar interesada en la investigación-acción como un camino sistemático para cambiar y mejorar mi práctica. Yo podría ayudar a mis estudiantes brindándoles una colaboración más efectiva y a que se cuestionen también acerca de la vida y el trabajo” (Boomer et al., 2005: 66).

Ser maestro investigador, y aplicar la estrategia de la investigación-acción para mejorar la clase, le brinda al currículo negociado el factor de la reflexión, el cuestionamiento para hacer una revisión de la práctica docente o una deconstrucción de la misma buscando asesoramiento; del mismo modo, posibilita la búsqueda de caminos que permitan una mayor vivencia democrática entre estudiantes y profesores, una educación en libertad, en justicia e inclusión, es decir la ética es vital para este currículo. Asimismo, mediante la investigación-acción se elabora una reflexión acerca de si realmente el estudiante atraviesa por un proceso de mayor autonomía en su aprendizaje y si el profesor da las condiciones en su trabajo cotidiano para que ello se produzca.

Tanto en la investigación-acción como en el currículo negociado, profesores y estudiantes enseñan y aprenden de manera recíproca desde valores democráticos; el canal para ello es el diálogo. Crea también un ambiente para que ambos investiguen y quieran encontrar más de una solución a los problemas que se plantean; y esto será una aporte fundamental al currículo que contribuya a la formación. Además, la investigación se da de acuerdo a la realidad que se vive; por lo tanto, el campo de investigación es el aula o el salón de clase; y el investigador, está implicado en ella. La investigación-acción problematiza la realidad y el conocimiento, además de examinar prácticas que tienen poca sintonía con una educación democrática, como por ejemplo: algún sistema evaluativo que afecte el clima de la clase o la relación entre docentes y estudiantes o entre pares; así también, el aprendizaje de la lecto-escritura, o alguna otra área del saber, asimismo la educación en valores.

Finalmente, la investigación-acción es valiosa para el cambio del docente, del aula, del currículo, la escuela y la sociedad. Le imprime al currículo negociado el carácter investigativo, participativo y democrático, la reflexión, el análisis de la realidad, la unidad entre la teoría y la práctica, y el trabajo conjunto a través de las comunidades de reflexión y aprendizaje crítico para la mejora educativa y la transformación de un determinado pueblo o región. Brinda al profesor la posibilidad de indagarse a sí mismo y transformar su práctica pedagógica y didáctica, además de empoderarse y empoderar al estudiante.

Desde la investigación-acción, el currículo negociado, tomará mayor dinamismo, mayor conciencia como disciplina que propicia el cambio de acuerdo a los ideales que propone la democracia en beneficio de los estudiantes y la realidad, instaurando una práctica reflexiva, que favorece el aprendizaje responsable y autónomo, la producción de conocimientos de acuerdo a un contexto de manera pertinente.



CONCLUSIONES

1.-El currículo negociado es una construcción social, participativa y democrática que involucra a distintos actores tales como: El Estado, los docentes y estudiantes. Uno de sus fundamentos psicológicos es la teoría del aprendizaje de Lev Vigotsky. Se requiere para su realización docentes reflexivos en su acción que se constituyen en investigadores en el aula y la escuela. Profesores, que sean participantes activos en continuo diálogo consigo mismo y con los estudiantes con quienes se relacionan respetando su voz y su ciudadanía; trabajando, además, con otros colegas para develar situaciones de injusticia y en contra de la libertad en el campo educativo, además de erradicar prácticas autoritarias y transmisivas en el aula y la institución educativa.

2.- El currículo negociado desde la teoría curricular práctica interpretativa promueve un espacio de deliberación e investigación entre docentes y estudiantes; además mejora la práctica del profesor. Mientras que, desde la teoría curricular socio crítica, se entiende como espacio democrático de formación, ético, interactivo de docentes y estudiantes comprometidos con su realidad social, cultural e histórica; pretende la transformación de estructuras educativas que coartan una “participación no engañosa”. Recoge, asimismo, las diversas culturas, ofrece un espacio para su comprensión y la generación de aprendizajes relevantes que no escinda en dos planos la cultura experiencial de la académica, ni tampoco las excluya.

3.- La investigación-acción (I-A), es una estrategia de formación docente que contribuye a la transformación de su práctica pedagógica y didáctica (mediante la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la misma o la participación mediante la investigación acción participativa para cambiar la realidad). A través de ella, se revaloriza la riqueza del aula como fuente de indagación y el lugar propicio donde se generan los saberes pedagógicos, en beneficio de la formación inicial y continua del docente y del estudiante. Desde un enfoque sociocrítico, se pretende un cambio en las prácticas, en el lenguaje y en la organización escolar, porque se descubren mecanismos de opresión, propiciando la reflexión en comunidades críticas y sentando las bases para una revalorización del rol investigativo del docente con repercusión social.

4.-La investigación – acción, se vincula al currículo negociado al promover la participación y la democracia de distintos actores educativos, la reflexión, la relación de la teoría con la práctica, la constitución de comunidades de reflexión o comunidades críticas, la mejora y transformación de las prácticas educativas mediante la formación docente y el vínculo que se da entre su labor cotidiana y la investigación sobre la misma, el empoderamiento tanto del profesor como del estudiante, una mirada profunda de la realidad y la generación de saberes pedagógicos. Es una estrategia de indagación participativa que dinamiza el currículo negociado.



RECOMENDACIONES

1. Se recomienda seguir realizando estudios documentales bibliográficos sobre tipos de investigación-acción aplicadas al campo curricular, desde la perspectiva práctica - interpretativa y socio crítica. Este movimiento universal, subraya formas de trabajo interesantes en el aula y la escuela de carácter deliberativo y democrático, que pueden ser analizadas, para continuar reconociendo y vinculando factores entre la investigación-acción y el currículo negociado; además de continuar observando el proceso de transformación de la práctica docente y la generación de saberes pedagógicos, que empoderan al profesora y al estudiante para tomar decisiones que les competen en el ámbito de su propia formación, en educación básica regular y superior, de manera colaborativa, autónoma y participativa.
2. En formación superior y en educación secundaria básica regular, se pide implementar el currículo negociado en determinadas áreas; y acompañar a los estudiantes en el proceso de hacerse más autónomos, responsables y comprometidos con su aprendizaje. Asimismo, desarrollar prácticas de investigación-acción en los primeros años de formación inicial docente, en la práctica pre-profesional y continuar durante la formación en servicio.
3. Promover desde el Ministerio de Educación, prácticas creativas sostenidas de investigación-acción en beneficio del cambio curricular, más allá de eventos y capacitaciones esporádicos. Para ello, El Estado, la escuela y las instituciones de formación superior y universidades tendrían que brindar condiciones favorables.
4. En la realidad de la educación secundaria básica regular y en la educación superior, se debe impulsar la práctica del currículo negociado y la investigación-acción, para favorecer de esta manera el rol de investigador del docente en el campo curricular, potenciando su reflexión, en el trabajo articulado de la práctica pedagógica y didáctica con la investigación, que lo llevará en una labor conjunta, junto a otros docentes, a democratizar el aula y la escuela, involucrando a los estudiantes, fomentando en ellos una mayor participación “no engañosa”. Es por ello, que es necesario también, sistematizar experiencias al respecto, que orienten una educación democrática en el País.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARA EL PRIMER CAPÍTULO

Apple, M. (1996). *Política cultural y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Apple, M. & Beane, J. (Comp.). (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Boomer, G., Nancy, L., Onore, C., & Cook, J., (2005). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st Century*. London: Taylor & Francis e-library.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico Perspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/>

Céspedes, N. (2006). Proyecto Curricular de Centro Educativo. *Revista Tarea*, 1-60. Recuperado de: http://www.tarea.org.pe/images/Cepeda_PCC.pdf

Creswell, J. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Davenport, M. Jaeger M. & Lauritzen, C. (1995). *Negotiating Curriculum. The reading teacher*, 49 (1). Recuperado de: <http://search.proquest.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/docview/203265748?accountid=28391>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación* (4^{ta} ed.). Madrid: Morata.

Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ed. Síntesis.

Frances, E. (2011). Teaching and learning together: Making space for curriculum negotiation in higher education. *Waikato Journal of education*, 16, 143-156.

Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad* (40 ed.). Uruguay: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (s.f.). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Gimeno Sacristán, J.& Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*(4ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición* (3ra ed.). México: Siglo XXI editores.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata

Hyun, E. (2006). Transforming Instruction into Pedagogy through Curriculum negotiation. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3 (1), 136-164.

Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres del currículum*(589-602). Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Martínez, J.B. (1999). *Negociación del currículum: la relación enseñanza aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.

Martínez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres del currículum*(162-179). Madrid: Ediciones Morata.

Margaleff, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 157-168. Recuperado de:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?revista_busqueda=1244&tipo_busqueda=ANUALIDAD&clave_busqueda=2000

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Grao.

Ñaupas, H.P., Mejía, M.E., Novoa, R.E. & Villagómez, P.A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*(2da ed.). Lima.

Pérez Gómez, A. (1991). Investigación-acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117731>

Robles, A. (Coord.). (2007). *Nueva educación bilingüe multicultural en los Andes - EDUBIMA: una experiencia de construcción curricular participativa Azángaro-Puno*. Lima: CARE Perú. Recuperado de:

<http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/libro/edubimafinalfinal.pdf>

Robles, M. (2009). Una experiencia de construcción curricular participativa Azángaro-Puno. *Revista Tarea Asociación de Publicaciones Educativas*. Recuperado de:

http://www.tarea.org.pe/images/Tarea_71_34_Ana_Maria_Robles.pdf

Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-18.

Rudduck, J. (1988). Changing the world of the classroom by understanding it: a review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 30-42.

Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901.

Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice, A Regeneration of the Humanities*, 10 (3).

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum&Supervision*, 4 (1), 43-51.

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 227 – 253. Recuperado de:

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/354>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad, epistemología y técnicas*. Argentina: Editorial de las Ciencias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARA EL SEGUNDO CAPÍTULO

Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 31, (3), 503-519.

Balcazar, F. (2003). La investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis*, IV-I/II (7/8), 59 – 77.

Boomer, G., Lester, N., Onore, C., & Cook, J., (2005). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st Century*. London: Taylor & Francis e-library.

Colmenares, A. M. & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cordero, G. et al. (2005). Innovación en la Educación Rural: Reporte de una experiencia de formación de profesionales en servicio en el norte de Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 832-835. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Corderoetal.pdf

Cruz, V. & Martín, G. (2005). Una experiencia de construcción colectiva del currículo. *Revista Internacional Magisterio*, 16, 49-51.

Chávez, A. (2011). Construyendo el camino de la transformación personal y colectiva: El inicio de una experiencia de investigación-acción. *Revista de la Universidad Nacional de Costa Rica*, 15 (2). Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1958>

De Souza Lira, R. (2011). La investigación-acción como herramienta de construcción del currículo social en la escuela. *Revista EDUCAMAZÔNIA – Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá*, Año 4, 1 (6), 75-86.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: EdicionesMorata.

Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between «knowledge» and «action» in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.

Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Edit. Síntesis.

Esteve, O. (s.f.). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*, 79-118.

Fandiño, Y. (2010) Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13 (1), 109–124

Federman, J., Quintero, J.&Ancizar, R., (2002a). Construcción de teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de educadores. *Reencuentro*, 034,54-63.

Federman, J., Quintero, J.&Ancizar, R., (2002b). Experiencias de Investigación –acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-15.

Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. & H. Suárez, D. (2009). Investigación-Acción Participativa en la Educación Latinoamericana. *Revista Mexicana de InvestigaciónEducativa*.14, (40), 289-308.

Frances, E. (2011). Teaching and learning together: Making space for curriculum negotiation in higher education. *Waikato Journal of education*, 16, 143-156.

Freire, P. (1987). Educación y liberación. *Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas* (3era ed.).

Freire, P. (1997). Educación como práctica de la libertad(45 ed.). Uruguay: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Freire, P. (s.f.). *La pedagogía del oprimido*. Recuperado de:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*(4ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*(7ma ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62.

Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres del currículum*(589-602). Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación acción?* Barcelona: Editorial Laertes.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459–476.

Labra, G.; Montenegro, G.; Iturra, C. & Fuentealba, R., (2005). La investigación –acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de la práctica profesional durante la formación inicial docente. *Revista Estudios Pedagógico XXXI*, 2, 137-143.

Latorre (s.f.). El profesorado como investigador. En *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*(7-21).

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Nayive, L. & León A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9 (29), 159-164.

Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entre al aula*. Argentina: Aique.

Ordoñez, P. (2007). Investigación-acción participativa: Donde las aguas se juntan para dar forma a la vida. *Revista Internacional Magisterio*, 26, 11-14.

Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627. Recuperado de:
<http://www2.scielo.org.ve/pdf/ea/v17n4/art04.pdf>

Parra, C. (2002). Investigación - Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041507>

Quintero, J., Ancízar, R. & Yepes, J.C., (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Latinoam.estud.educ.Manizales*, 3 (1), 123-142. Recuperado de:
http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_8.pdf

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: Evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>

Restrepo, B. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>

Romera –Irela, M.J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado/Actionresearch in teachereducation. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (4), 597-614. Recuperado de:
<http://search.proquest.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/docview/912299366?accountid=28391>

SpidehMahani&ArmanMolki (2012). Enhancing the quality teaching and learning through action research. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (3), 209-215.

Streck, D. (2009). Popular Education and Participatory Research: Facing Inequalities in Latin America. *International Journal of ActionResearch*, 13-32.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de las Ciencias*, 1 (1), 40-56. Recuperado de:
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), 227 - 253. Recuperado de:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/354>



