

CENTROS

La elaboración contextual del currículo oficial de la LOGSE, presidida por principios tales como la autonomía pedagógica de los centros, la participación de los equipos docentes y la atención a las peculiaridades y

a las necesidades de los

alumnos, ha sido presentada como uno de los pilares más importantes de un conjunto de cambios e innovaciones educativas que la reforma en curso pretende promover en nuestro sistema escolar, desde los centros de educación infantil y primaria hasta los institutos de educación secundaria obligatoria y bachillerato. A mi modo de ver, aun teniendo en cuenta un conjunto de condiciones y perspectivas que animan, e incluso obligan, a cuestionar tanto la sustancia como los procesos que corresponden a esta propuesta, se trata de una cuestión importante, relevante y potencialmente valiosa para la mejora de la educación. Aunque la aireada y emblemática autonomía , y el desarrollo del currículo en los centros, es un asunto mucho más enrevesado, paradógico y hasta contradictorio de lo que a primera vista pudiera parecer.

LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO Y EL DESARROLLO DE LA REFORMA EDUCATIVA

JUAN M. ESCUDERO*

E

n su trasfondo pedagógico y organizativo más cercano, así como en el conjunto de condiciones sociopolíticas e ideológicas que han intervenido activa e interesadamente en situar este tipo de propuestas en los primeros planos de las actuales políticas educativas, se dan cita valores, intereses, funciones y propósitos no del todo homogéneos. De modo que, para abordar como es debido esta supuesta innovación, merece la pena situarla en el dominio de lo conflictivo, de lo problemático y de lo complejo en vez de, como suele suceder, en el de las fáciles soluciones y remedios para la crisis educativa a la que bienintencionadas reformas tratan de reaccionar y responder en este final de siglo.

Por añadidura, si, como parece oportuno, es conveniente una lectura cercana a nuestro contexto de cuestiones actuales en las políticas educativas de reforma, sería cuestionable formular algunas consideraciones y reflexiones al respecto haciendo oídos sordos a por qué y a cómo ha surgido esta propuesta en nuestro contexto, a qué ha supuesto y a cómo ha llegado a calar en nuestros centros y, asimismo, a cuáles puedan ser sus derroteros en el futuro inmediato y a medio plazo. A ninguna persona mínimamente atenta al discurrir de la LOGSE en general, y de los proyectos educativos de centro, proyectos curriculares de etapa y programaciones anuales en particular, se le escapa que ideas y propuestas que surgieron preñadas de posibilidades y expectativas en su momento han ido deteriorándose al poco de ser plasmadas en decisiones más concretas y prácticas. Han sufrido, como suele ser frecuente en materia de macroreformas escolares, un claro proceso de desgaste que afecta tanto a sus sentidos y propósitos como a sus desarrollos y concreciones. Baste, para corroborar lo que digo, una somera alusión a la conflictividad más reciente provocada por la generalización de la Educación Secundaria Obligatoria, a las reacciones dispares a una de las últimas iniciativas de la anterior Administración referida a la participación, gobierno y evaluación de centros (LO-PEGCE) y, cómo no decirlo también, a los nuevos derroteros que parecen incoarse a partir de las primeras y sucesivas declaraciones de las autoridades responsables de la nueva etapa de la política general y de la política educativa en particular. Ya están apuntándose, como puede apreciarse en los últimos meses, algunos lemas y prioridades en materia de educación. En este orden de cosas, desde la apelación a nuevos principios como la imprecisa y demagógica libertad de elección de centros por las familias, hasta las complacientes declaraciones en este mismo sentido, amen de la satisfacción por la buena disposición a "solucionar" el estatuto académico de la religión constituyen algunas premisas de una lógica argumental cuyas conclusiones no permiten augurar líneas de profundización de la reforma en curso sino, quizás, de todo lo contrario. Se trata de algunos de los antecedentes que proba-

blemente van a agudizar la entrada de buen número de principios y planteamientos de la reforma en una nueva etapa de remodelación y revisionismo.

A grandes rasgos, la situación actual de la reforma, y quizás de modo particular los aspectos relacionados con el desarrollo del currículo por los centros, vendría a ilustrar en nuestro contexto la existencia de un fenómeno relativamente bien documentado en la literatura sobre cambios educativos. Tratadistas y expertos en esta materia sugieren una perspectiva nada halagüeña sobre la contribución de las grandes reformas al avance y al progreso en educación. Vistas las cosas con cierta distancia, Cuban (1992), por ejemplo, habla de las reformas como un fenómeno de "*mariposeo*", algo así como "amaragar sin llegar a dar". Cambios y reformas en educación tienden a ser propuestas e implantadas con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad, siguiendo un ritual fatídico de "no tocar nada sustutivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión". Esto, a su vez, tiende a servir de justificación para la permanente riada de reformas tras reformas. Esta paradógica tensión entre, de un lado, reformas como promesas de cambios y, de otro, reformas como garantes paradigmáticos de estabilidad y continuismo, estaría regida por la permanente reiteración de ciertas fases cíclicas constituidas por momentos de génesis, surgimiento, optimismo, desarrollo, expansión y, finalmente, declive, desencanto y cuestionamiento. En efecto, como apunta el mismo autor (Cuban, 1992), en la práctica totalidad de las reformas escolares puede identificarse con relativa claridad una primera etapa saturada de *análisis y diagnósticos* (se hace inventario de grandes problemas, déficits y necesidades del sistema, al tiempo que se empiezan a formular remedios y soluciones a una situación valorada como de crisis) y una segunda consistente en *propuesta de soluciones* (se crean nuevos términos y lenguajes, se proponen nuevas metas y contenidos al amparo de los discursos de legitimación pertinentes, se procura generar expectativas y adhesión social, se diseñan nuevas políticas y realizaciones, generalmente amparadas y avaladas por nuevos héroes y líderes reformadores que procuran contagiar al cuerpo social y educativo de un nuevo optimismo). Pero, a poco que las prometedoras soluciones empiezan a plasmarse en realizaciones concretas, surgen discrepancias provenientes de fuentes dispares, dudas sobre si se han dispuesto o no los recursos necesarios, anuncios o constataciones de fracasos, desencanto, desafección y pesimismos. La tercera fase del ciclo, el *declive y desencanto*, está servida. De ese modo, a veces sin soluciones de continuidad explícitas, otras echando mano de toda suerte de nuevas argumentaciones e intereses, las reformas se suceden a sí mismas, aunque su calado en el núcleo de la educación sea escaso, más aparente que real y, por lo general, sus incidencias transformadoras quedan bastante lejos de sus grandes principios y aspiraciones. El fenómeno de permanentes reformas tras reformas llega a cumplir de ese modo una función de

artificio social y simbólico, tal vez destinado a mantener la credibilidad social del sistema más por sus continuos cambios que, como sería de desear, por su mejora y por su efectiva transformación.

A mi modo de ver, las referencias que acabo de hacer a la actual situación educativa, y esta sugerente perspectiva que denuncia, de modo similar a como lo hiciera Toynbee en relación con las *civilizaciones*, el nacimiento, desarrollo y fencimiento de las reformas escolares con carácter más general, así como las *innovaciones* más sectoriales o específicas, nos sitúan en una plataforma interesante para reflexionar sobre los proyectos curriculares de los centros. No es el momento, por lo tanto, de dar por sentadas ciertas propuestas por el mero hecho de venir avaladas por la cobertura de su pretendido carácter innovador sino de indagar en sus orígenes y contextos de influencia, hacer balance de sus significados e incidencia en la *educación* y afrontar bajo ciertos criterios su posible proyección hacia el futuro. Pretendo, de este modo, apuntar algunas reflexiones sobre la naturaleza e implicaciones del desarrollo del currículo por los centros aquí y ahora, y procuraré hacerlo sin desantender diversos síntomas que parecen sugerir su localización en la tercera de las fases cíclicas a las que acabo de referirme.

Abordaré, entonces, tres cuestiones que me parecen pertinentes: de dónde vino, hacia dónde va y cómo ha surgido en nuestro país una propuesta como ésta, cuáles son algunas evidencias sobre su incidencia y titubeante desarrollo en el marco de la LOGSE y cuáles pueden ser algunas posturas intelectuales y prácticas al respecto en el ahora y el después.

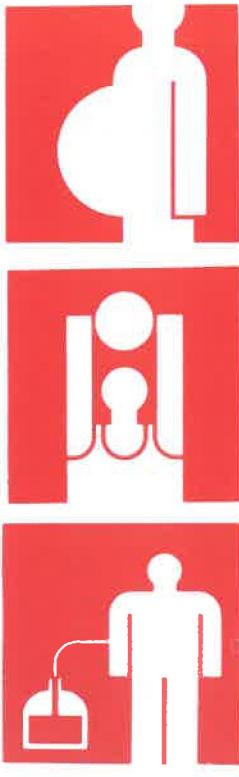
1. El carácter ambiguo del desarrollo del currículo por los centros educativos

Las ideas y propuestas que giran en torno a la apelación de que los centros y profesores reelaboren, contextualicen y adapten el currículo pueden situarse, al menos inicialmente, entre la obviedad más elemental y entre una de las tendencias más radicalmente orientadas a alterar y mejorar, aunque no necesariamente, el *modelo de escuela* y de escolarización vigente. En efecto, no deja de rayar en la obviedad que los centros y los profesores hayan de desarrollar y de poner en práctica el currículo oficial, pues, de uno u otro modo, es eso que unos y otros hacen en su funcionamiento habitual como instituciones educativas

“Ideas y propuestas que surgieron preñadas de posibilidades y expectativas en su momento han ido deteriorándose al poco de ser plasmadas en decisiones más concretas y prácticas. Han sufrido un claro proceso de desgaste que afecta tanto a sus sentidos y propósitos como a sus desarrollos y concreciones”

y como profesionales de la educación. Es sabido y ampliamente constatado que el currículo oficial no se aplica ni ejecuta linealmente sino que en sus procesos y trayectorias desde el *currículo* pensado y diseñado en las alturas hacia el currículo realizado en las aulas y aprendido por los alumnos intervienen múltiples, heterogéneos y complejos factores y agentes. En esa trayectoria, que ni está del todo determinada ni merece ser considerada como un espacio de absoluta indeterminación, los centros (cada centro en particular) y el profesorado (cada profesor en concreto) intervienen en su *modelación contextual* y práctica a través de sencillos mecanismos e influencias de mediación. Mediación que, por su parte, es construida y condicionada por la incidencia de otros múltiples factores (recursos y materiales curriculares, apoyo y formación, orientaciones y decisiones diversas localizadas en la administración regional y nacional de la educación, etc.). Bowe y Ball (1992) han ilustrado la confluencia de múltiples contextos en la elaboración del cambio educativo y Popkewitz (1994) ha señalado con agudeza algunos de los procesos de codificación, regulación y *normalización* a través de los que las reformas intentan convertirse en entrampados para la regulación social e intervención racional sobre el sistema educativo.

En el marco de una amplia red de influencias, la impronta que los centros y profesores dejan sobre el currículo es una constatación ampliamente documentada, independientemente o no de que las instancias de la Administración, o los diseñadores oficiales del *currículo escolar*, se hayan mostrado conscientes y reconocedores de ello. De modo que puede sostenerse, incluso, que esa participación, en el sentido que fuere, de centroseducativos y de profesores en la reconstrucción del currículo sigue operando de algún modo, y no siempre en la dirección pretendida por las *políticas formales*, al margen también de que los diseñadores, ahora más sensibles a la lógica de la realidad y mejor educados por visiones alternativas sobre el cambio, el currículo y su desarrollo en la práctica, lo eleven a la categoría de *deber ser*, a mandatos y requerimientos de que centros educativos y profesores se embarquen de modo explícito en la adecuación contextual del currículo oficial, sea elaborando proyectos educativos o *proyectos curriculares* de centro, como es nuestro caso, sea construyendo Planes de Centro o cualesquiera de las fórmulas al uso según los diversos países y contextos¹.



OTL AICHER

Aparece por tanto una de las primeras ambigüedades del desarrollo del currículo por los centros: si, por una parte, obedece al reconocimiento de que el currículo no puede ser linealmente prescrito desde arriba, y para ello orquesta (manda, diseña, reclama) su reconstrucción desde la práctica, por otra, atrapado por esta nueva lógica y sensibilidad, termina encontrándose con la inconsistencia que puede suponer seguir regulando desde la misma instancia en qué debe consistir esta nueva **tarea** encomendada a centros educativos y profesores y cómo deben realizarla. Aquí reside una tensión no siempre bien resuelta y que ha venido apareciendo entre dos concepciones contrapuestas sobre el desarrollo del currículo y el funcionamiento peculiar del sistema educativo y de la organización escolar. De un lado se ha sostenido que el sistema educativo es una organización débilmente articulada y quasi **anárquica**; de otro, que su estructura y funcionamiento está demasiado aprisionada por la **burocratización** y por la soberregulación (Ingersoll, 1994). Si el primer argumento reclama mayor dirección y control, el segundo supondría ampliar y flexibilizar los márgenes de actuación discrecional de los centros y de los profesionales de la educación, pues sólo de este modo pueden llevar a cabo una construcción de su tarea educativa de modo consciente, **reflexivo** y acorde con las peculiaridades de la práctica y de los imperativos de la educación. Tan ambiguo y paradigmático resulta en la práctica el desarrollo del currículo por los centros que, si cabe localizarlo en una lógica de descentralización y autonomía de la educación, puede resultar al mismo tiempo en nuevas y más sutiles formas de **regulación** y control.

Los mejores avales teóricos del desarrollo del currículo por los centros, así como las buenas intenciones que animan a situarlo en una trayectoria de mejora de la educación, pretenden ir más allá del mero reconocimiento y consagración de lo que suele ocurrir. Y, asimismo, ofrecen una manera de entenderlo en la que no se juegue con la ficción del **protagonismo mandado** a centros y profesores, haciendo de una propuesta como ésta un mecanismo instrumental al servicio de la implantación de mandatos y reformas externas, sino un espacio de orquestación de las políticas de desarrollo de cambios mucho más exigente que lo que suele suceder. La elaboración por los centros del currículo no puede plantearse como una medida aislada y exige una compleja orquestación de muchas piezas del sis-



OTL AICHER

“Cambios y reformas en educación tienden a ser propuestas e implantadas con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad, siguiendo un ritual fatídico de ‘no tocar nada’ sustantivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión”

tema educativo en su conjunto: políticas educativas desde la Administración central, articulación de los servicios de apoyo y formación, reconstrucción del **liderazgo pedagógico** en el seno de las instituciones escolares, redefinición de los contenidos y formas de la profesión docente en la actualidad, etc. (Murphy, 1993).

Pero, además, procede aludir a otro ámbito de ambigüedad, de tensión y de conflictividad que afecta a la línea de flotación de este buque insignia. Si consideramos su génesis histórica en tradiciones recientes de carácter pedagógico y organizativo, puede apreciarse su conexión con algunos de los planteamientos más progresistas e innovadores en lo que respecta a concepciones sobre la naturaleza y el devenir de las reformas, el currículo, los profesores y los centros. Pero, si al mismo tiempo no ocultamos los derroteros más contextuales por los que ha venido discutiendo tal propuesta, configurada con ciertas señas de **identidad sociopolíticas**, organizativas e ideológicas, su alineamiento y apropiación por el neoliberalismo conservador es más que manifiesta. Veámoslo brevemente.

La corta historia de esta propuesta en nuestro contexto no sólo ha permitido comprobar su desgaste en el contacto con la práctica de centros y profesores, así como en relación con otros agentes y condiciones ambientales, sino que también ha propiciado un tipo de **discurso teórico y crítico** que ha tendido a convertirlo más en un elemento de sospecha que en una posible vía para la mejora de la educación (Bolívar, 1994, Escudero, 1994, Gimeno, 1994). Inicialmente, la propuesta que nos ocupa, particularmente en sus facetas más propiamente didácticas y organizativas, hunde sus raíces en una serie de tradiciones pedagógicas anglosajonas, de corte claramente **progresista**, que se incubaron en la década de los años setenta, se extendieron durante los años ochenta y terminaron convirtiéndose, posteriormente, en un recurso domesticado al servicio de políticas e intereses sociales y educativas de cuño bien distinto, predominantemente conservador.

El desarrollo del currículo por los centros, un paraguas considerablemente elástico en todo caso, ha sido documentado en sus orígenes como un movimiento desde la base, próximo a emblemas de tanta enjundia como el “**profesor investigador**” y los movimientos de renovación pedagógica de grupos de profesores y centros empeñados en construir de un modo colegiado sus ideas y prácticas edu-

“El currículo oficial no se aplica ni ejecuta linealmente sino que en sus procesos y trayectorias desde el currículo pensado y diseñado en las alturas hacia el currículo realizado en las aulas y aprendido por los alumnos intervienen múltiples, heterogéneos y complejos factores y agentes”

cativas (Marsh y otros, 1990). Es oportuno recordar que el desarrollo del currículo por los centros se dió la mano inicialmente con una serie de concepciones sobre las reformas, el currículo, los centros y los profesores que bien merecen ser calificadas como *progresistas*. En sus orígenes, en efecto, este planteamiento representó un flanco de contestación a una visión de las reformas como intervenciones científico-racionales y técnicas que habían de ser ejecutadas con fidelidad por centros y profesores. Supuso, como alternativa, una *adscripción* manifiesta a otras visiones más políticas, culturales y críticas, empeñadas en destacar tanto el carácter de los cambios como exponentes de conflictos e intereses de clase como su necesaria reconstrucción cultural y contextual por parte de los agentes educativos a través de procesos de deliberación social y de crítica pedagógica en y desde la práctica. Asimismo, una parte destacable de sus avales teóricos lo relacionan con una visión del currículo como un proyecto de *mediación cultural* articulado en torno a la relevancia cultural, significación, comprensión y desarrollo de habilidades y actitudes, en vez de vertebrado por el memoricismo academicista y el desarrollo de habilidades repetitivas, y como una *propuesta abierta* a ser debatida y reconstruida, en lugar de ejecutada y realizada de una forma rutinaria y acrítica. Las concepciones sobre el profesorado que sustentan el mismo planteamiento, y que este trata en principio de promover,

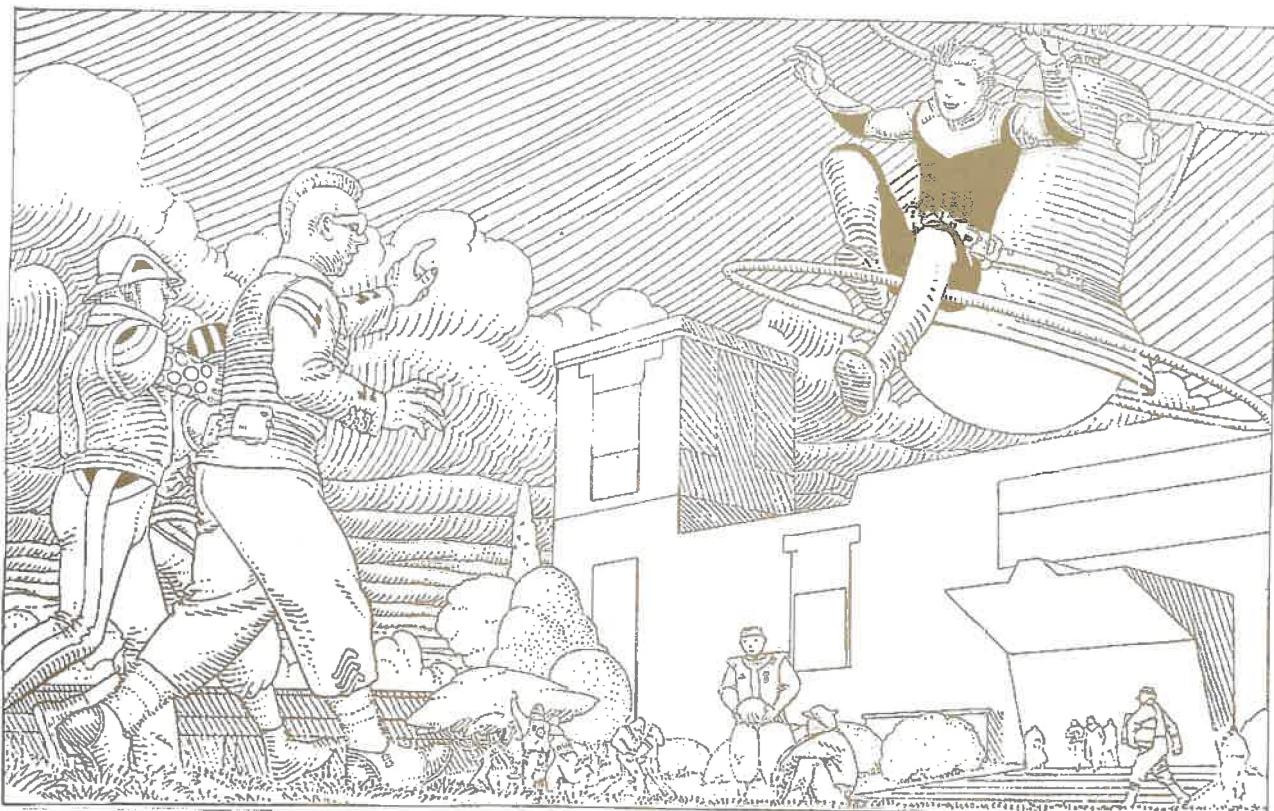
significan un desmarque de la idea del profesor como técnico o sujeto rutinario, poniendo el énfasis, por contra, en su carácter de profesional reflexivo, *intelectual*, indagador y abierto a la cooperación, consciente de las cuestiones humanas y sociales que tiene entre manos al enseñar y formar. Y, en fin, el trasfondo del desarrollo del currículo por los centros tiene en el punto de mira un tipo de centro escolar no presidido por prácticas burocráticas, ni tampoco por valores propios del *laissez-faire*, la fragmentación organizativa, el individualismo exacerbado o el culto a la *libertad de cátedra* como coartada. Aboga, más bien, por un tipo de centro como institución de servicio público en el que la planificación democrática (Carlson, 1988) pueda representar un espacio para la construcción social de la educación, promoviendo los procesos y decisiones oportunos y necesarios para ello. En suma, existen suficientes argumentos de carácter *pedagógico* y organizativo, vinculados además a valores e ideologías sociales de progreso, que pueden organizar un discurso y una práctica que haga frente a la supuesta fatalidad de su apropiación por opciones conservadoras, tal como, a partir de un determinado momento, se ha presentado como *salida única* y fatal.

Esto último, sin embargo, tiene su propia razón de ser: una serie de fenómenos han contribuido a configurarlo de ese modo. Si en sus orígenes, e incluso en algunos de sus desarrollos posteriores, ciertas ideas pedagógicas han intentado situarlo en una opción por la democratización, por la profesionalización bien entendida y como respuesta *consciente* y crítica de centros y educadores a la educación que tienen entre manos, eso no ha sido óbice para que desde otras instancias se haya intentado domesticar el planteamiento, unas veces tor-

MERITXELL DURAN nándolo en una práctica burocrática conduciéndolo por derroteros no imaginados en sus albores o desconocidos por los *educadores* mejor intencionados.

De modo particular, un conjunto de fenómenos entrelazados (en los que se han dado cita el imperativo omnímodo de la *globalización* de la economía y el mer-





cado con las exigencias consiguientes de la eficacia y competitividad, el desvanecimiento de los proyectos universales de progreso social y cultural, como la configuración en ciernes de lo que Minc (1994) ha llamado la nueva edad media, y la deslegitimación del Estado como aparato burocrático y dilapidador de recursos, así como la deificación de las categorías del mercado, liberalismo conservador y supremacía de lo privado) han creado un nuevo escenario que está imprimiendo orientaciones inquietantes al desarrollo del currículo por los centros. Se ha ido implantando, así, un nuevo discurso en su afán de defenestrar por las urgencias tecnológicas y económicas el modelo vigente de escuela, propone no tanto su mejora cuanto su drástica sustitución (Reigeluth, 1992). Este nuevo modelo de escuela gira en torno a criterios y valores como la eficiencia, la racionalización, la *excelencia* educativa (término eufemístico en sustitución postmoderna de *educación de élite*) y a un nuevo modelo de funcionalismo curricular que dé prioridad más aún a la producción de aprendizajes acordes con las necesidades del mercado y de una economía globalizada (Goodman, 1995). Otros valores y principios como la equidad, la justicia redistributiva, la compensación social de la escuela, la formación humana sin que por ello haya de ser disfuncional, quedan confinados al discurso y a las preocupaciones del pasado, a un modelo de escolarización menos vendible, menos rentable y menos competitivo. Obsérvense, por ejemplo, sus expresiones, todavía en ciernes, en los nuevos lenguajes y prioridades que la política conservadora ha puesto en circulación en nuestro país nada más aterrizar.

Eficacia, rentabilidad y racionalización del sistema educativo, sigue argumentándose desde este tipo de discurso, se llevan mal con la existencia de centros educativos como monopolios protegidos y seguramente tampoco demasiado bien con la consagración del carácter funcional y fijo del profesorado. Las leyes del mercado y de la competitividad, aplicadas también a la educación, habrían de representar el marco de juego para hacer de los centros educativos organizaciones más eficaces y eficientes, dotadas de proyectos propios y diferenciadores, prestos a entrar en la libre concurrencia del mercado y en la competitividad por la captación de la elección "libre" por las familias.

Se ha perfilado de este modo un escenario bien diferente al que generó la idea de que los profesores y los centros educativos habrían de reconstruir de forma activa, reflexiva y contextualizada el currículo. Un escenario que sigue predicando para sí términos y discursos de significados y valores ahora desgastados hasta el punto de tornarlos sospechosos. La democratización política de las instituciones se ha deslizado hacia una democracia formal y neoliberal, la participación efectiva, hacia la participación vigilada, controlada y electiva la autonomía como ejercicio responsable hacia la autonomía como pretexto para la diferencia y la desigualdad, la redistribución del poder central sobre la educación hacia el desmantelamiento. La primacía de los valores de corte economicista ha logrado derivar hacia el baúl de los recuerdos, sólo atenuado por retóricas edulcorantes, o a los discursos testimoniales de resistencia, principios y valores como la educación equitativa, compesadora, social

y culturalmente comprometida con el progreso social y humano.

Dos han sido, por tanto, los ejes sobre los que he destacado, de forma muy somera, algunas tensiones, ambigüedades y paradojas del tema que nos ocupa. El primero se refiere a ciertas cuestiones más centradas en el núcleo interno de su razón de ser pedagógica y organizativa, incluyendo en este aspecto diversas cuestiones relativas a su viabilidad y al conjunto de condiciones, recursos y circunstancias que afectan a su posible desarrollo. El segundo llama la atención sobre el escenario socio-político más amplio en el que, de modo sutil o explícito, entran en juego los valores, intereses y contribuciones, en definitiva la ideología, a la que el desarrollo del currículum por los centros educativos pueda obedecer.

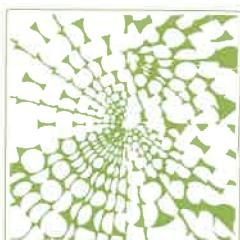
2. Una mirada específica a nuestro caso

A partir de lo que acabo de comentar, cabe suponer que el desarrollo del currículum por los centros educativos es una propuesta relevante, aunque al tiempo conflictiva, tanto en lo que respecta a la definición de su razón pedagógica de ser y a su desarrollo en la práctica como en lo que se refiere a las plataformas ideológicas desde las que se definen, orienten y concreten sus funciones y propósitos. Es, por lo mismo, una innovación que potencialmente puede dar mucho de sí, pero que lo que llegue a ser va a depender en gran medida de su configuración por múltiples factores contextuales, por estructuras, tradiciones y culturas escolares, así como por el tipo de controles y exigencias, y también recursos y apoyos, que se orquesten en torno a su orientación y a su desarrollo en la práctica.

No puedo entrar aquí con detalle en un análisis del surgimiento, definición y codificación administrativa, desarrollo e incidencia que pueda estar teniendo la elaboración de los proyectos de centro en nuestro contexto. Pero, por relacionar las consideraciones más genéricas con nuestra realidad más cercana, me gustaría realizar algunos comentarios y reflexiones al respecto.

En nuestro país, el desarrollo del currículum por los centros educativos, a partir del curso en que se inició la reforma en la educación infantil y primaria, se concretó en el requerimiento administrativo de que los centros educativos elaborasen, primero, sus proyectos curriculares de etapa (PCEs), sucesivamente

“La propuesta hunde sus raíces en una serie de tradiciones pedagógicas anglosajonas, de corte claramente progresista, que se incubaron en la década de los años setenta, se extendieron durante los años ochenta y terminaron convirtiéndose en un recurso domesticado al servicio de políticas e intereses sociales y educativos de cuño bien distinto”



WUCIUS WONG

sus proyectos educativos de centro (PECs), y también sus respectivas programaciones anuales (PGAs). Lamento esta sopa de siglas. Nos guste o no, así se planteó, así se definió y así se codificó en sus aspectos más formales el tema que nos ocupa. Y, a mi modo de ver, todo ello contribuyó seriamente a que fuese percibido como una medida concreta destinada a aplicar el dichoso segundo nivel de concreción del currículum-marco. De este modo, se hizo explícito y se clausuró, se convirtió en demanda y en alguna medida en prescripción, el emblema inicial del currículum abierto con que se pretendió avalar la bondad del Diseño Curricular Base (DCB). Una serie de normativas sucesivas, a partir de 1992, que culminaron más recientemente en los Reglamentos Orgánicos de los centros educativos desde infantil a bachillerato, se encargaron de precisar, quizás de una forma en exceso reglamentista, tanto los contenidos y elementos de los proyectos de centro como el modo de realizarlos y las estructuras, funciones y responsabilidades establecidas para tal efecto. Así, poco a poco, seguramente a modo de una riada considerable de reglamentaciones, la primera propuesta de la elaboración de los proyectos fue adornándose con todo un conjunto de medidas adicionales, emulando de alguna manera el puzzle impresionante del que el desarrollo del currículum por los centros participa bajo el paraguas de la careada reestructuración escolar.

En otra ocasión (Escudero, 1994) realicé un balance provisional de esta parcela de nuestra reforma, de su “aterrizaje” en el contexto de nuestra política educativa, y procuré llamar la atención sobre su excesiva construcción como apéndice de la LOGSE, sobre su carácter predominantemente procedural (cómo hacerlo), sobre su descontextualización política e ideológica, así como sobre su formulación inicial como un requerimiento exigido en lugar de como una opción para el apoyo y la ayuda en del trabajo sobre el currículum de centros educativos y profesores. A mi modo de ver, este conjunto de circunstancias han contribuido seriamente a desgastar los sentidos y los propósitos más genuinos y mejor intencionados de los proyectos de centro. No quiero decir con ello que no haya sido una ocasión para ciertas contribuciones no despreciables, aunque me parece que, en un balance general, no estaríamos autorizados a ser demasiado optimistas y benévolos al enjuiciar los acontecimientos, sus significados y contribuciones a la renovación pedagógica.

De otra parte, y pese a las apelaciones con que se ha querido revestir y defender la propuesta, aduciendo por ejemplo que venía a suponer el reconocimiento y la potenciación de tradiciones innovadoras preexistentes en nuestra corta historia, la realidad de los hechos se me antoja susceptible de otra lectura. Entiendo que los valiosos destellos de renovación educativa preexistentes a la LOGSE, tan dignos de consideración positiva como al mismo tiempo enjuiciables como fragmentarios y minoritarios, circulaban por derroteros distintos a aquellos en los que los proyectos de centro terminaron asentándose. Nuestra mejor tradición de movimientos de renovación pedagógica tuvo su punto de mira más en el aula y en profesores innovadores aislados, o en todo caso formando parte de colectivos y grupos aislados, que en la idea de los centros como comunidades innovadoras. Sus referentes geográficos, preferentemente francófonos y mediterráneos, eran asimismo distintos de la procedencia anglosajona, tal como señalé más arriba, que cabe atribuir al desarrollo del currículo por los centros. De modo que, en alguna medida, los proyectos de centro han quedado más apasionados aquí por categorías organizativas, gerenciales, e incluso burocráticas, y lamentablemente más desvinculados de lo que hubiera sido deseable del trabajo de aula, de las perspectivas renovadoras y de tradiciones preexistentes en esta misma dirección. Este aspecto sería digno de una consideración más detenida, pues puede representar un marco interesante para comprender el contexto de surgimiento, la percepción y el devenir de los proyectos de centro en nuestro contexto educativo.

Pero, además de estas consideraciones más generales, cabe prestar atención a algunas evidencias más concretas que, aunque situadas en los primeros pasos del funcionamiento de esta iniciativa, nos permiten atisbar algunos temas y cuestiones dignas de consideración. Entre los cursos académicos 92/93 y 93/94 llevamos a cabo en la región de Murcia una investigación centrada en la diseminación y en el desarrollo inicial de la reforma en nuestros centros de educación primaria, y en parte todavía EGB. En el informe de investigación correspondiente (Escudero y otros, 1995), hemos dado cuenta de muy diversos aspectos relacionados con la reforma y con su puesta en funcionamiento. Uno de ellos versa, precisamente, sobre la elaboración de los proyectos de centro en esta etapa educativa. Tam-



WUCIUS WONG

“Este nuevo modelo de escuela gira en torno a criterios y valores como la eficacia, la racionalización, la excelencia educativa (término eufemístico en sustitución de educación de élite) y a un funcionalismo curricular que dé aún más prioridad a la producción de aprendizajes acordes con las necesidades del mercado y de una economía globalizada”

poco puedo narrar con detalle todos los datos, reflexiones y conclusiones allí incluídas, pero sí puede ser ilustrativo destacar algunas de las evidencias que fuimos capaces de obtener en la citada investigación. Proceden tanto de respuestas a cuestionarios como de entrevistas con el profesorado y de sesiones de discusión entre grupos de profesores y grupos de asesores de Centros de Profesores.

Algunas de las referencias que pueden aducirse recaen sobre funciones y contribuciones de los proyectos de centro, otras sobre procesos, clima de trabajo, condiciones e incidencia en la vida de los centros educativos. Entre los aspectos que me gustaría destacar he seleccionado los siguientes:

* Los proyectos de centro y su elaboración han sido definidos en los cuestionarios como el medio más utilizado para el conocimiento de la reforma (44.4%), como un trámite burocrático (38.8), y así sucesivamente, hasta terminar con el aspecto menos valorado, la mejora de la enseñanza, cuyo porcentaje se sitúa en el 13.8². Es decir, lo más destacable según nuestros datos ha sido su contribución a conocer (entiéndase leer, entrar en contacto, familiarizarse, etc.) con las propuestas de la reforma, aspecto éste que también apareció con los mismos términos en otro de los apartados de la investigación destinado a explorar las fuentes que había utilizado el profesorado para conocer la reforma. El carácter burocrático, que aparece en segundo lugar en los cuestionarios y que fue objeto de continuas reincidencias a lo largo de las entrevistas, parece ser otro de los elementos más distintivos, junto con el uso de materiales proporcionados por las editoriales. A este respecto, por ejemplo, los apoyos más citados para la elaboración de los proyectos de centro habrían sido las denominadas Cajas Rojas (64.6), las editoriales (55.17), el asesoramiento por la Inspección (5.6), el asesoramiento de otros profesionales: asesores de los Centros de Profesores, de los equipos psicopedagógicos (4.75). Dentro de los centros educativos, se destaca un reparto de las funciones de coordinación y animación entre los equipos directivos (45.6) y otros profesores de los centros (37.07) en el primer año de la recogida de nuestros datos. En este sentido, la información recogida en el segundo año pone de manifiesto que el porcentaje de participación de otros profesores en esta tarea desciende en siete puntos, permaneciendo prácticamente igual el correspondiente a equipos directivos.

"Los proyectos de centro han quedado aprisionados por categorías organizativas, gerenciales e incluso burocráticas, y lamentablemente más desvinculados de lo que hubiera sido deseable del trabajo de aula, de las perspectivas renovadoras y de las tradiciones preexistentes en esta misma dirección"

A mi modo de ver estos datos, todo lo parciales que se quiera, tienden a sugerir una imagen en la que destaca el cumplimiento de una función sustitutiva de los proyectos de centro en lo que se refiere al conocimiento de la LOGSE (habría sido de esperar que otros recursos del sistema, particularmente la formación, hubiera satisfecho adecuadamente esta necesidad con cierta antelación), su apoyatura en materiales oficiales y editoriales, convertidos en fuentes prácticamente exclusivas no sólo de regulación formal sino también de definiciones más específicas de los proyectos, unas notables carencias en materia de apoyos y asesoramiento y la apropiación preferente de su responsabilidad, no siempre debidamente asumida y construída, por parte de los equipos directivos. Un panorama, por tanto, menos prometedor que lo que cabría esperar o, dicho de otro modo, nada sorprendente dadas las condiciones en que se planteó y requirió de centros educativos y profesores una propuesta tan compleja, a fin de cuentas, como la que nos ocupa.

* En las entrevistas y MOEBIUS

discusiones de grupo esta imagen inicial y más bien cuantitativa se matiza y concreta, acentuando incluso aspectos ya apuntados en los datos que acabo de presentar. Las entrevistas se realizaron siguiendo un esquema semiestructurado con la finalidad de dar pie, en lo posible, al discurso más genuino de los entrevistados. Por eso, una primera cuestión que procede destacar es la relativa a la prioridad del discurso de los entrevistados sobre aquellos temas y cuestiones

más relacionados con el cómo hacer y qué hizo, sobre qué condiciones concretas contribuyeron a problematizarlo, o sobre la escasa incidencia que los proyectos han tenido en la mejora de los centros educativos y de la educación, salvo algunas excepciones más bien aisladas.

* Generalmente, nuestros sujetos omiten alusiones a las facetas contextuales, ideológicas o políticas de los proyectos de centro. Se da por sentado que su razón de ser surge y opera en y para el desarrollo de la LOGSE, si bien aparecieron un par de alusiones a otras cuestiones más de fondo ("es un protagonismo -dice un profesor - que siempre hemos estado pidiendo"; "imponer desde Murcia o Madrid qué hay que hacer me parece mal") o se denuncian por parte de algún otro los efectos perniciosos que puede encerrar la adaptación contextual del currículo:

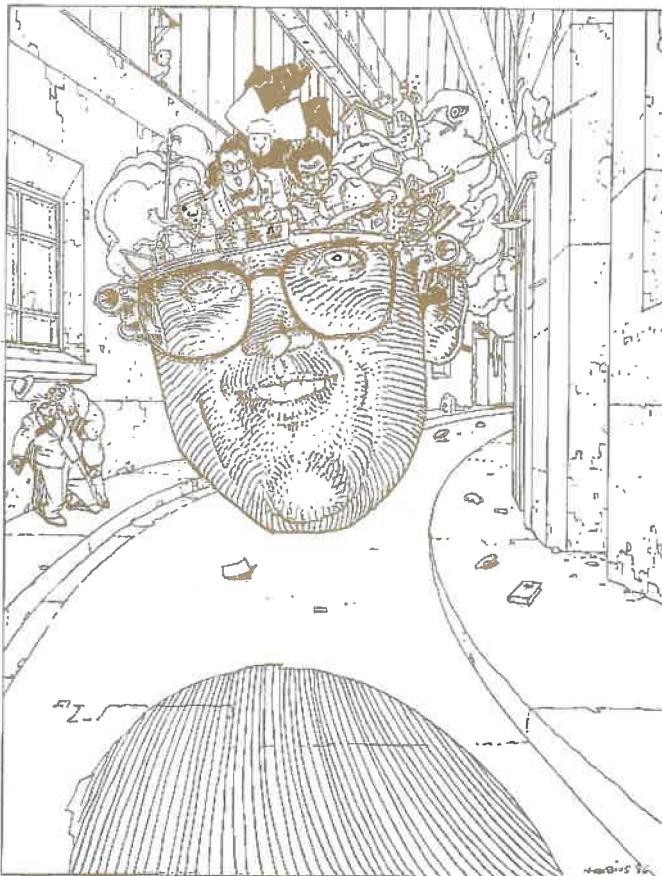
"Bueno, vamos a hacer esto así, pero, como no estás sólo en la comunidad, el problema que surge es: ¿y si te quedas corto? ¿y si te quedas largo? ¿y si cogemos esta metodología y vamos a introducir estos contenidos? y luego resulta que el vecino, primo, amigo, que va a otro colegio está haciendo esto, lo otro, y te encuentras con la presión de los padres..."

Es una clara alusión, como puede apreciarse, al proyecto de centro no sólo como elemento de identidad sino también de diferenciación, comparación, presión, competitividad, haciéndose eco, de alguna manera, de ese trasfondo sociopolítico al que aludí más arriba. Pero, exceptuadas estas alusiones, poco o nada surge sobre la conflictividad inherente al tema en razón de sus posibles o reales improntas ideológicas, sociales y políticas.

* La organización del trabajo para la elaboración

de los proyectos parece haber sido bastante fragmentaria, pese a las apelaciones al trabajo colegiado de los equipos docentes. No abundan las visiones de conjunto, aunque sí aparecen en el caso de miembros de los equipos directivos. Algunas expresiones como éstas son ilustrativas:

"Hemos cogido de las "Cajas Rojas" y del material de las editoriales lo que más nos ha servido, Lo hicimos por áreas: cada uno se encargó del área que más le gus-



taba, y se van haciendo refundiciones de lo que más nos gustaba de las Cajas Rojas y editoriales”

“Está diseñada la parte de Lengua, lo demás no sé...”

“Lo copiamos de las Cajas Rojas: igualito, y nos llevó poquísimo tiempo”

* En lo que respecta al clima de trabajo, predominan el desinterés, la escasa implicación y participación, la incertidumbre y el agobio, la **desorientación** y la falta de apoyo, los consensos aparentes y artificiales, con alguna referencia, aunque aislada, a la existencia de compromisos más positivos tanto de carácter personal como institucional. Una muestra aparece en expresiones como estas:

“...y, cuando llevábamos un poco de tiempo trabajando, nos dimos cuenta de que, precisamente al no haber muchas cosas claras, no se sabía, se gastaba mucho tiempo con una misma cuestión, por eso era difícil llegar a un consenso mínimo; porque enseguida se personaliza. Nos llevamos bien, pero si esto lo dice uno que es más amigo tuyo, pues... tragas, bueno, asumes un poco su postura”...

“...nos costó mucho tiempo diferenciar los tres tipos de contenidos, porque de las orientaciones de donde sacábamos los objetivos no. No pensamos ni en conceptos ni en procedimientos, y empezamos a copiar y decíamos: bueno, luego esto hay que estructurarlo, si son actitudes, procedimientos, pero luego tampoco... todo estaba muy liado”...

Y, como apuntaba, algunas muestras más positivas:

“Vimos que era nuestro trabajo, que no eran las editoriales sino nosotros los que teníamos que trabajar, y que nos convenía hacer un trabajo para nosotros, que nos sirviera, no para llenar papeles y hacerlo para el MEC”

“Queremos que lo que hagamos sea de verdad, o sea, que no vamos a copiar cosas bonitas, sino a ver qué vamos a hacer realmente, no quisimos coger los proyectos curriculares que hay porque es copiar lo que te gusta y se acabó”...

Asimismo, las opiniones recogidas en las entrevistas inciden reiteradamente en la **denuncia** de un conjunto de constricciones de tiempo y un exceso de normativa

como factores que contribuyeron a dificultar el trabajo y su calidad:

“Como hoy unas fechas lo que se hace es que se saca de aquí y de allí, y al final lo que podría estar bien no lo está”.

Otra cita, que hace **referencia** particular a la normativa, es ilustrativa:

“...nos tenemos que ceñir a la fuerza a los elementos del proyecto curricular que han salido en el Reglamento Orgánico....y lo que ocurre es que llega el inspector y te coge el proyecto curricular, que igual estábamos trabajando de otra manera, y el estudio que te hace es: te falta el apartado (a) que dice..., tienes que hacerlo; te falta el apartado (j) que dice...”

Y otra de las opiniones es un ejemplo de la confluencia **negativa** y concurrente de varios factores:

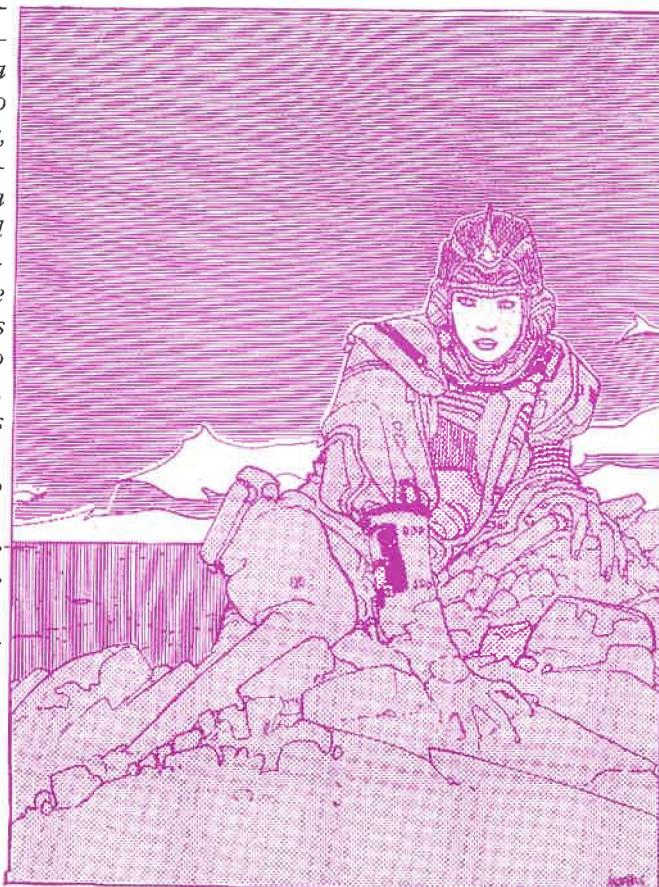
“...a un buen número de nosotros eso del diseño curricular le suena a música celestial. Están funcionando por ahí disquetes y la gentes los está copiando; piensan que es un papel más. No veo tampoco esto muy claro, no veo que sea un gran cambio. Así, otra vez, un papel más”...

“Lo más enriquecedor es que hubiera menos papeles y más debate, pero al final el papel evita el debate”.

Este conjunto de opiniones dominantes sirven de premisas para formular conclusiones relativas a la incidencia en **la vida del centro** educativo y de las aulas poco prometedoras, aunque, según declaran algunos, sí ha propiciado un cierto intercambio de ideas y posiciones sobre distintos aspectos del currículo y de la enseñanza:

“Dudo de que pase de ser un barniz, o sea, lo mismos perros con distintos collares, porque, al fin y al cabo, lo que se hace en la escuela cambia poco; lo que se hace en el aula, los problemas del aula parece que nadie quiere verlos...”

“En mi ciclo sí que hemos cambiado cosas. Desde replantearnos el tema de la metodología en la clase o la evaluación, a darle vueltas a cómo organizar los espacios, agrupamientos, materiales...replantearse continuamente todo este tipo de cosas me parece que es un paso importante; ver qué cosas están fallando y qué tipo de cosas para mejorarlas nos está aportando la LOGSE...”

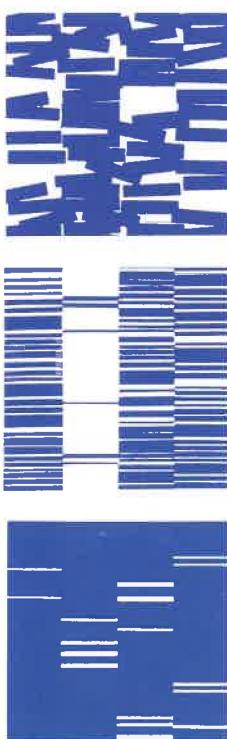


3.- Algunas conclusiones

Los proyectos de centros, en sus primeros pasos por el quehacer de los centros y de los profesores, están discurriendo por derroteros llenos de dificultades y con limitaciones de muy diversa naturaleza. Se han dado cita en todo ello tanto el modo y la forma en que se plantearon, exigieron y no apoyaron desde fuera como buen número de aspectos (falta de clarificación y de capacidades, apropiación, procesos y cultura dominante, tiempos disponibles, liderazgo pedagógico etc.) localizados en el seno mismo de nuestros centros. Si a ello añadimos la enorme complejidad de una propuesta como ésta, sobre todo si se aspira a reconstruir internamente los centros escolares y no sólo al cumplimiento de meros trámites o a la implantación de nuevas estructuras organizativas, esta serie de datos, opiniones y valoraciones no resultan sorprendentes. Hubiese sido milagroso, dadas las diversas circunstancias y condiciones concurrentes, que las cosas hubieran ido de otra manera, que los *proyectos de centro*, merced a su requerimiento, hubieran funcionado como una panacea renovadora y transformadora del currículo y los centros. No hemos hecho otra cosa que iniciar un trayecto. Sus limitaciones y desgastes, que son los que más se hacen notar, no debieran ocultar el hecho de que, tal como sugieren algunos datos y referencias, la elaboración de los proyectos de centro ha representado una oportunidad no del todo despreciable para el diálogo pedagógico en los centros educativos, para la reflexión conjunta y para tomar ciertas decisiones colegiadas sobre los diferentes aspectos y dimensiones del *currículo* del centro educativo y la enseñanza en las aulas. Análisis más finos de este fenómeno quizás podrían poner de manifiesto el inicio de algunas experiencias valiosas, dignas de consideración, entre otras cosas, para compensar de algún modo una corriente de sensaciones, percepciones y valoraciones cargada de un exceso de pesimismo.

Lo que estoy sugiriendo conecta, directamente, con lo que podría entenderse como la propuesta de una conclusión abierta hacia el presente y hacia el futuro inmediato. En mi opinión, una *actitud intelectual* y práctica defendible sobre los dichosos proyectos de centro habría de moverse en una tensión entre su problematización, traducible en una disposición de vigilancia crítica, y en una opción por el compromiso y la posibilidad. El primer

“La elaboración de los proyectos de centro ha representado una oportunidad no del todo despreciable para el diálogo pedagógico en los centros educativos, para la reflexión conjunta y para tomar ciertas decisiones colegiadas sobre los diferentes aspectos y dimensiones del currículo del centro educativo y la enseñanza en las aulas”



© MANFRED MAIER

polo de esa tensión queda ampliamente justificado tanto por la contextualización estructural y sociopolítica a que hice alusión más arriba como por su carácter sumamente problemático en sus *facetas pedagógicas* y organizativas; y tanto por lo que la experiencia y conocimiento construido en torno al sentido y a las contribuciones del desarrollo del currículo en diversos países viene aportando a respecto como por lo que nosotros mismos estamos en condiciones de concluir provisionalmente a partir del análisis de su aplicación e incidencia en nuestro propio contexto. Nada pues de *ingenuidad* pedagógica, nada de fáciles credulidades en las contribuciones de esta propuesta para el desarrollo y mejora de la educación. No nos encontramos con una fórmula para la mejora, sino con un problema que hay que afrontar. Sólo algunas de las *soluciones complejas* que se están apuntando en algunos casos y experiencias pueden llegar a ser aportaciones, en todo caso parciales, a la ineludible tarea de recomponer tanto la educación como los centros escolares y las prácticas educativas en su seno.

El discurso sobre este tema no debiera girar en exclusiva en torno a la sospecha generalizada y radical. Eso puede devenir en mero diletantismo intelectual, así como en desmovilización práctica. No podemos pasarnos la vida, aunque las amenazas sean más que verosímiles, alertando de que viene el “lobo” de la desregulación, desvelando los entresijos, uno de ellos los proyectos de centro, a través de los que sutilmente se pretende poner en cuestión el modelo de *escuela pública*, democrática, plural, regeneradora, comprometida con la justicia social y con la construcción de una sociedad más equitativa y humana. Denunciar las amenazas que se ciernen sobre este proyecto de escuela, todavía inconcluso, sólo representa una de las líneas de profundización para su defensa. Otra, ineludible, tiene que ver con la construcción tanto ideológica como al mismo tiempo práctica de ese mismo modelo de escuela para todos. Escuela *no discriminatoria*, no segregadora, no cerrando filas en torno a una calidad de élites, sino haciendo frente a las paradojas, dificultades y problemas de una escuela que por pública no debe de perseguir otro tipo de *calidad*. Y, a mi modo de ver, en esta tarea, sea bajo la fórmula demasiado desgastada en poco tiempo de los proyectos de centro, sea bajo otra que resulte más ex-

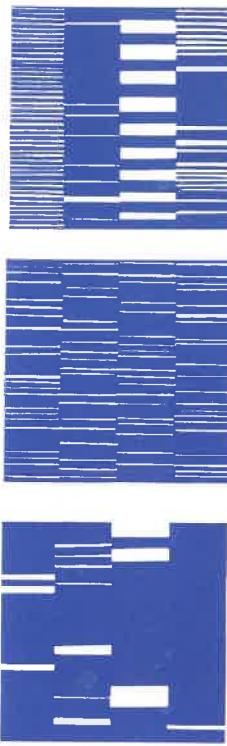
presiva (los lemas siempre serán problemáticos), la reconstrucción de currículo marco por los centros educativos no puede ser una propuesta que hay que enviar ya al baúl de los recuerdos. Una escuela pública y de calidad necesita reconstruir social y colegiadamente qué educación debe ofrecer y a través de que organización, relaciones y prácticas se concreta en proyectos vivos que persigan paulatinamente la mejora. Entre la tendencia a un exceso de delegación de responsabilidades desde las alturas y la no menos visible de cierta cultura de la desidia y la ausencia de responsabilidad desde abajo, cabe una zona intermedia que es, precisamente, donde procede articular el desarrollo del currículo por las comunidades escolares. Nos encontramos, en definitiva, con un nuevo espacio de reflexión y de trabajo que no debemos consentir que se cierre desde los nuevos poderes fácticos, sea profundizando en la burocratización o en la mercantilización de la educación. Tampoco, desde el pesimismo alimentado por la cruda realidad. Invita, más bien, a seguir explorando para qué debiera funcionar en nuestro sistema educativo, y qué y cómo habríamos de asumir su construcción desde una postura intelectual y práctica enraizada en una idea de escuela pública y en una ética profesional también exigible a quienes trabajamos en el servicio público de la educación.

Notas

(1) En alguna medida, la adopción por los reformadores de una postura más acorde con la lógica de la práctica, así como mejor avalada por el conocimiento disponible sobre el desarrollo en la práctica de los cambios, suele constituir un procedimiento que persigue, entre otras cosas, ganancias en racionalidad y legitimidad de sus propuestas, así como el revestimiento de las mismas de ciertas credenciales para lograr una mayor adhesión social. No por ello, sin embargo, como bien han denunciado algunos (Anderson y Dixon, 1993), este tipo de estrategias eluden su carácter gerencial, en este caso bajo una ideología de afrontamiento de cuestiones sociales de carácter postfordista, pertrechada de ingredientes tan en voga como la implicación, participación, apropiación e identificación con las políticas desde arriba (Robertson, 1993).

(2) Los datos numéricos que se apuntan corresponden al sumatorio de los dos niveles más altos (4+5) de una escala que constaba de cinco puntos.

(*) Juan M. Escudero es catedrático de Didáctica de la Universidad de Murcia (Fax de contacto: 968-36 41 46).



MANFRED MAIHER

Referencias bibliográficas

ANDERSON, G. y DIXON, A. (1993): "Paradigm Shifts and Site based Management in the United States: toward a Paradigm of Social Empowerment", en Smyth, J. (ed), *A Socially Critical View of the Self Managing School*. London, The Falmer Press.

BOWE, R. AND BALL, S. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*, London, Routledge & Kegan Paul.

BOLIVAR, A. (1994): "Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas", en A. Villa (ed), *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

CARLSON, D. L. (1988): "Curriculum Planing and the State: The Dynamics of Control in Education", en Beyer, L. y Appel, M. (eds), *The Curriculum*. State University of New York Press, Albany.

CUBAN, L. (1992): "Curriculum Stability and Change", en Jackson, P.W.(ed), *Handbook of Research on Curriculum*. New York, McMillan.

ESCUDERO, J.M. (1994): "El desarrollo de curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario", en *Revista de Educación*, 304, 113-146.

ESCUDERO, J.M. Y OTROS (1995): *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo*. Proyecto de Investigación del CIDE (inédito).

GIMENO, J. (1994): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en AAVV, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

GOODMAN, J. (1995): "Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective", en *Harvard Educational Review*, 6(1)1-29.

MARSH Y OTROS (1992): *Reconceptualising School Based Curriculum Development*. Berkeley, McCutchan.

MINC, A. (1994): *La nueva edad media*. Madrid, Ediciones Temas de Debate.

MURPHY, J. (1993): "Restructuring: In Search of a Movement", en Murphy y Hallinger (eds), *Restructuring Schooling. Learning from Ongoing Efforts*. Newbury, Corwin Press.

POPKEWITZ, T.S. (1994): "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*, 305, 103-138.

REIGELUTH, C. (1992): "The imperative of systemic change", en *Educational Technology*, November, 9-13.

ROBERTSON, S.L. (1993): "The Politics of Devolution, Self-management and Postfordism", en Smyth, J. (ed): *A socially critical view of the Selfmanaging Schools*. London, The Falmer Press.