

MONOGRÁFICO

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS EN ESPAÑA: UN BALANCE TODAVÍA PROVISIONAL PERO YA NECESARIO

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ (*)

El desarrollo del currículum por los centros escolares, en el sentido que ha ido adquiriendo esta expresión en la literatura pedagógica de las últimas décadas, es una propuesta reciente, todavía fresca en nuestro país. Puede convenirse, en principio, en que la LOGSE, aprobada por el Congreso en 1990, representó el hito y la exigencia formal de su reconocimiento, tal como se establece en el artículo 57, en los puntos que se citan a continuación:

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.
2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículum favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.
3. (...)
4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.
5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en los que éstos desarrollan su labor.

De este modo, la primera reforma educativa tras la restauración de la democracia en nuestro país, una vez declarada su inspiración en los valores y principios de la Constitución del 78, así como en los derechos y libertades de la LODE

(*) Universidad de Murcia.

(1985), mostraba sus compromisos con la mejora de la educación de acuerdo con las nuevas realidades y exigencias ideológicas, culturales, socioeconómicas y políticas. Este nuevo marco de valores y principios, derechos y libertades se traducía en una reordenación necesaria de las enseñanzas de régimen general, formación profesional y educación especial, así como de las de régimen especial (enseñanzas artísticas e idiomas), proponiendo un nuevo currículum para unas y otras. La educación de personas adultas y, la compensación de las desigualdades sociales por medio de la educación, constituyeron, asimismo, títulos importantes de la mencionada Ley de reforma educativa. El tema que nos ocupa, relativo a la participación de los centros, el reconocimiento formal de su autonomía pedagógica, y la potenciación de los equipos de profesores para completar y adaptar el currículum oficial apareció incluido en el Título IV, *calidad de la educación*, al que corresponde el artículo citado más arriba.

Estas declaraciones y principios generales, así como la apelación a cuestiones como la participación, autonomía pedagógica y organizativa de los centros, el trabajo en equipo de profesores, o la elaboración de materiales curriculares de apoyo para todo esto, daban entrada, al menos formalmente, en la política educativa de nuestro país a algunos de los temas más emblemáticos y recurrentes de las políticas educativas y curriculares de la práctica totalidad de países occidentales en las últimas décadas. La educación, como es natural, debía constituir también, al lado de otros ámbitos de nuestra realidad nacional, una materia de homologación y convergencia con el nuevo escenario internacional en el que ya estábamos integrados.

A partir de esos momentos, la LOGSE inicia su proceso de aplicación. Será en el curso escolar 1992/1993, cuando los centros escolares de educación infantil y primaria serían requeridos por el MEC y las correspondientes Administraciones Autonómicas para completar y desarrollar el currículum oficial a través de los ya conocidos proyectos de centro: PEC, PCC y PGA. Sucesivamente, también los centros de secundaria en los que se iba adelantando la Enseñanza Secundaria Obligatoria se verían afectados por la misma normativa y exigencias. De este modo, pues, los últimos cuatro años, aunque con niveles diferentes de intensificación y reglamentación, han sido, entre otras cosas, los años de los proyectos de centro, particularmente de los proyectos curriculares. En efecto, todos los centros y profesores implicados en la puesta en práctica del currículum oficial de la LOGSE han tenido que abordar, de uno u otro modo, esta exigencia de la reforma. Así, al menos oficial y formalmente, nuestro país reconoce, promueve y práctica, como otros muchos de nuestro entorno, un nuevo modelo de desarrollo del currículum basado en los centros. Modelo que, como veremos, contiene un conjunto de complejas y conflictivas aristas, así como cuestiones de diversa naturaleza que reclaman una permanente reflexión y vigilancia.

La perspectiva de tiempo que parece necesaria para realizar un balance fundamentado de cualquier reforma educativa en su conjunto, o en relación con aspectos particulares como éste, su más que considerable complejidad, y la no disponibilidad todavía de datos empíricos diversos y bien contrastados en los que

basar un balance como el que me propongo, son razones más que suficientes para encararlo con prudencia y obligada provisionalidad. En todo caso, el desarrollo constructivo, reflexivo y crítico que requiere cualquier medida de reforma, también en sus fases iniciales e intermedias, justifican plenamente una revisión que, por parcial y provisional, no carece de oportunidad y relevancia. Una reforma, o cualesquiera de las diferentes innovaciones particulares que comporta –tal es en mi opinión el caso de la que trataré aquí –no se valida sólo por lo que declara, persigue, va logrando, o deja de lograr, sino también por el debate, las argumentaciones, valoraciones y críticas que permite y promueve. Esto representa, sin duda, una condición importante que no tiene que ver tanto con la aplicación de las reformas como, más bien, con el desarrollo evolutivo de las mismas, con su progresiva y obligada reconstrucción, valoración y retoques a la luz de los valores y principios en los que se inspira y debe procurar realizar en el día a día de la acción educativa, del quehacer del profesorado y de los centros escolares.

La sección monográficos de este número de la *Revista de Educación* me invita a presentar algunas consideraciones y valoraciones personales sobre el desarrollo del currículum por los centros en nuestro contexto. Otras contribuciones presentan una panorámica que permitirá disponer de una perspectiva más amplia, y por ello mi intención es circunscribirme a los planteamientos y evidencias sobre la construcción y el devenir del tema en nuestra realidad más cercana. Mi contribución girará, por tanto, en torno a dos puntos generales: en el *primero*, forzosamente más extenso, intentaré dar cuenta de algunas de las claves que me parecen más destacables para responder a cuestiones tales como *desde dónde, por qué y para qué* se ha orquestado aquí la idea de los proyectos de centros. En este mismo apartado me haré eco de algunos datos oficiales derivados de su seguimiento por parte de la Administración, para presentar un cierto retrato de la versión oficial del desarrollo del currículum por los centros hasta el momento. En un *segundo punto*, en el que formularé una discusión crítica sobre las cuestiones expuestas en el precedente, quiero destacar a grandes rasgos lo que bien podría ser un planteamiento diferente, otro discurso, otros temas y otras consideraciones que me parecen necesarias para empezar a hablar de lo que es y supone, de lo que podría ser y suponer, el desarrollo del currículum por los centros, profesores, comunidad escolar en suma.

Quiero señalar que soy consciente de que estamos ante un tema que resulta radicalmente conflictivo, es susceptible de tomas de postura ideológicas, políticas y sociales discrepantes y, como consecuencia, puede obedecer a valores, concepciones, decisiones y prácticas dispares. En consecuencia, no creo que pueda definirse bajo cánones incontestables, tanto si se quiere profundizar en su naturaleza, justificaciones y legitimaciones como si, en sentido más operativo, abordamos sus dimensiones estratégicas y las condiciones, espíritu, medios y recursos facilitadores de su desarrollo. A mi entender, sin embargo, el tema se ha planteado a nuestro país bajo la hegemonía de un discurso particular, el oficial, o más bien oficioso, que ha descuidado algunas cuestiones nucleares. Tal hegemonía se deriva tanto del hecho de que ha sido formulado por las instancias dotadas de más

poder para difundir sus posiciones y reglamentar de acuerdo con cuanto de la constatación de que ha sido desde ellas –situadas en los aparatos de la Administración educativa– desde donde se ha ofrecido, hasta la fecha, el discurso más elaborado, sistemático y articulado. Como digo, no creo que sea deseable un discurso único sobre un tema tan abierto y conflictivo como el que tenemos entre manos. Al reconocer tal conflictividad y apertura, no albergo la más mínima aspiración de ofrecer otro discurso alternativo –sería una arrogancia injustificada por mi parte– sino uno mucho más modesto diferente y complementario. De acuerdo con el propio espíritu de mi contribución, no desearía que mis discrepancias se entiendan como descalificaciones, ni mis críticas, aunque sean referidas a autores particulares, como argumentos *ad hominem*. Mi pretensión es mucho más modesta, respetuosa, y, al menos en el deseo, constructiva.

1. EL DISCURSO OFICIAL, ACASO OFICIOSO, PERO SEGURAMENTE DOMINANTE EN NUESTRO PAÍS SOBRE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS

Dicho de forma esquemática, cualquier reforma educativa comporta una serie de propuestas encaminadas a introducir ciertos cambios en el sistema educativo correspondiente pero, en realidad, eso es sólo el aspecto más superficial de la misma. En su trasfondo subyacen concepciones y valoraciones de lo que se quiere cambiar, apuestas y compromisos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos, a fin de cuentas ideológicos, con el norte de los cambios pretendidos y con las políticas concretas para llevarlos a cabo. Ese trasfondo de las reformas, se juega en muchos terrenos, surge de la confluencia y lucha entre intereses, grupos y presiones, y adquiere formas de expresión muy variadas y complejas. No hay reforma, sin embargo, que pueda existir sin recurrir al modo de representación, expresión y comunicación privilegiado en las sociedades humanas. Me estoy refiriendo, sin más, al lenguaje, al discurso definicional, argumental, justificativo y legitimador de qué se plantea, por qué, para qué y cómo.

A través de distintas formas de expresión y representación, las reformas tratan de cumplir muy diversas funciones, sea para mostrar su congruencia interna, racionalidad y legitimación, sea para regular el pensamiento, concepciones, ideas, prácticas y, con todo ello, relaciones sociales y educativas. Popkewitz (1992) ha desvelado críticamente esta función ideológica, de control y regulación social. Otros, por ejemplo Giroux y McLaren (1986), Giroux (1992), han hablado de la función que las teorías pedagógicas, en definitiva, el discurso, (1)

(1) Giroux y McLaren (1986) señalan que el discurso puede ser descrito como un conjunto de signos y prácticas que organizan las existencias y la reproducción social; tiene, además, una entidad estructurada y material que tiende a conferir cohesión a los miembros pertenecientes a un grupo, clase o formación, contribuyendo a generar así tanto el sentido de pertenencia como el de exclusión, en relación con el grupo de pertenencia (p. 215).

cumplen en la construcción de percepciones de la realidad, en la definición de qué es y qué no es valioso y pertinente, así como en los modos de intervenir sobre aquello que pretenden cambiar. El discurso, pues, tiende a crear ciertos significados, excluyendo otros alternativos. No sólo opera en el plano de la representación lingüística, sino que también penetra y tiene existencia en el plano de las prácticas, de modo que crear grupos, clases, formaciones, así como pertenencias y exclusiones.

Cuando hablo del discurso oficial y dominante sobre los proyectos de centro estoy refiriéndome, precisamente, al tipo de lenguaje, argumentaciones, justificaciones y codificaciones realizadas desde la esfera oficial u oficiosa sobre qué son tales proyectos, cuáles son sus *por qué*s y *para qué*s, o cuáles sus funciones, cómo han de hacerse y quién define y controla. Es de suponer que, aunque no de forma lineal y mecánica, ese discurso oficial se haya extendido en el dominio de las prácticas organizativas y personales de centros y profesores, intentando regularlas a través de disposiciones, normativas y controles.

Mi pretensión en esta primera parte del artículo apunta, entonces, hacia la explicación de los supuestos, argumentaciones y justificaciones constitutivas del planteamiento oficial u oficioso sobre los proyectos de centro, tal como he sido capaz de inferirlo a partir de algunas fuentes y referencias seleccionadas. También aludiré al entramado orquestado para la regulación del modo de pensar y hacer de los centros y profesores en relación con este tema. Sin este segundo componente, probablemente, el discurso en cuestión no habría llegado a ser hegemónico, o de tener esta propiedad, la habría realizado por otras vías diferentes de las correspondientes al aparato administrativo del sistema educativo. Obvio es advertir que sólo pretendo una síntesis, en la que procuro incluir las ideas claves y las argumentaciones que me parecen más representativas. No persigo ni recoger todo lo dicho ni realizar un estudio exhaustivo de la legislación que, como es bien conocido, ha sido abundante, minuciosa a veces, y en exceso reglamentista casi siempre. Con la idea de mostrar la progresiva emergencia de dicho discurso, sus primeros balbuceos, a veces forzosamente generalista y otras innecesariamente difuso he adoptado una aproximación sucesiva: un intento, por pulir y completar, de mostrar su trayectoria en estos últimos años.

1.1. *Un breve esbozo de la trayectoria marcada por el discurso oficial sobre el desarrollo del currículum por los centros*

El desarrollo del currículum por los centros, aunque de modo todavía difuso empezó a plantearse ya en la Propuesta para el debate de la reforma. El MEC (1987), como se recordará, presentó un *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. En este primer documento oficial, concretamente en uno de sus apartados, dedicado a la calidad de la enseñanza y la innovación educativa, se aludía ya a diversos aspectos de la elaboración por los centros de sus respectivos proyectos. Así, entresacando algunas referencias, podemos apreciar cómo se habla de:

«... equipos docentes estables que posibiliten el desarrollo de proyectos pedagógicos de centros»; «ampliar el margen de libertad de los centros y los profesores en la definición del currículum abandonando la tenencia a un excesivo reglamentarismo que, en el fondo, es una muestra de desconfianza hacia los distintos agentes educativos.»

Asimismo, ya empezaban a surgir algunas de las ideas fuerza sobre:

... los centros como ámbitos preferentes de la enseñanza y su posible mejora.

Y se puso en circulación de modo oficial el modelo de currículum en el que se estaba pensando:

... un modelo curricular abierto, que enuncia en términos generales los principios y prescripciones sobre las finalidades de la educación –contenidos y objetivos– y sobre el plan de acción más adecuado –orientaciones didácticas y de evaluación– para conseguir esas finalidades.

La razón de más peso a la que se atribuía la proclamada apertura de la propuesta curricular quedaba definida en estos términos:

... los currícula abiertos permiten tomar en consideración los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular, y... de este modo se posibilitan las adaptaciones curriculares, cuya responsabilidad última es competencia exclusiva e irrenunciable de los centros educativos y de los equipos de profesoras.

El modelo que se proponía perseguía, pues, establecer un necesario equilibrio entre unos mínimos curriculares que garantizaran una educación común a todos los ciudadanos y una apertura tal del currículum oficial que permitiera su adaptación particular y situacional. La fórmula concreta en que se estaba pensando para satisfacer este principio aparecía, ya entonces, perfilada en estos términos: ese equilibrio podría lograrse mediante la definición de dos niveles de concreción:

- a) el Diseño Curricular Base, de naturaleza prescriptiva, y con mínimos curriculares, susceptibles de ser completados y adaptados por las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, y suficientemente abiertos como para dar lugar a
- b) el «segundo nivel de concreción», esto es, los Proyectos Curriculares, de los centros.

Los entonces denominados proyectos curriculares se presentaban como posibles ilustraciones «del modo de utilizar el Diseño Curricular Base», que habrían

de servir de apoyo y orientación al profesorado. Aunque los contenidos de este segundo nivel de concreción quedaban relativamente bien establecidos en aquel momento, no parecía todavía clara la articulación más precisa de quiénes serían sus agentes, cuándo, cómo y para qué tipo de funciones. Así, por ejemplo, se decía que los proyectos curriculares podrían ser aquellos *elaborados y propuestos por la Administración educativa, con una función ilustrativa y ejemplificadora, carentes de valor prescriptivo y situados fuera del ámbito de la ordenación educativa*. Seguidamente se reconocía, no obstante, que habrían de constituir *una pieza esencial en todo el proceso de innovación pedagógica dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza*.

Éstos eran los primeros albores oficiales de un modelo de desarrollo del currículum que estaba destinado a presentarse como un elemento clave de la reforma. Los proyectos curriculares del segundo nivel, se sostenía ya, habrían de estar no sólo incardinados en la reforma, sino que también estaban destinados a ser la concreción de su aplicación. Pero adviértase que, al menos en aquel entonces, el proyecto curricular tenía, además de otras funciones sugeridas, la más expresa de servir de ilustración, ejemplificación y apoyo al profesorado sobre *el modo de utilizar situacionalmente el Diseño Curricular Base*. No quedaba, pues, tan clara su pertenencia a cada centro, así como tampoco el protagonismo y la responsabilidad del profesorado y la comunidad escolar en su construcción o elaboración. Más adelante, sin embargo, en uno de los últimos párrafos del capítulo dedicado al *Currículum escolar y la reforma educativa*, surgía una referencia explícita al *proyecto educativo*:

... en esa aplicación (del DCB) a unos estudiantes determinados, con unas circunstancias precisas, se materializa el proyecto educativo de un centro y de un profesor.

Esta proposición, a su vez, estaba precedida por otra en la que se declaraba:

... la responsabilidad última de la aplicación del currículum la tienen los profesores y el claustro del centro (p. 69).

Esta primera ordenación conceptual y argumentativa del desarrollo —¿más bien aplicación?— del currículum oficial por parte de los centros y profesores, aquí bajo la expresión de proyecto educativo, establecía, a mi modo de ver, algunas de las coordenadas y posiciones sobre el particular que, en lo sustancial, se han mantenido a lo largo del período que reviso. Dicho brevemente, su incardinación en la reforma, y su definición como un recurso destinado a la aplicación y concreción de la misma por los centros y profesores. Posteriormente fueron apareciendo matices adicionales, bien concernientes a sus niveles de regulación, articulación y diferenciación, o relativos, la distribución de competencias y responsabilidades. Pero, a fin de cuentas, aparece en aquella propuesta una idea central que ha sufrido ligerísimos retoques y que, en cualquier caso, no han afectado a la sustancia más genuina del planteamiento: los centros y profesores tienen la responsabilidad de aplicar la reforma, y aplicarla significa ajustar cir-

cunstanacial y situacionalmente sus finalidades, objetivos, contenidos y orientaciones didácticas y de evaluación. De este modo se producía el desmarque respecto a un modelo de desarrollo curricular precedente, excesivamente reglamentista y receloso de los profesores. La Administración, por su parte, reconocía la importancia de los centros y declaraba su compromiso de facilitar la concreción de los currícula abiertos mediante tres esfuerzos encaminados a:

- asegurar una adecuada formación del profesorado que le permita aplicar creativamente los principios y orientaciones generales del currículum a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje;
- proporcionar los recursos didácticos y metodológicos suficientes para llevar a cabo dicha aplicación.
- fijar las condiciones laborales y los incentivos para que el profesorado elabore proyectos curriculares y programaciones con garantías de estabilidad.

Aunque el discurso educativo que aparece en los documentos y propuestas oficiales tiene una influencia considerable en la demarcación, acotación, codificación y regulación de asuntos como éste es necesario normalmente recurrir a fuentes y plumas «oficiosas», cuya exégesis, desarrollo y concreción de aquéllos suele resultar ilustrativa para entender mejor el significado y las implicaciones más específicas de proposiciones, declaraciones o propuestas necesariamente generalistas y, por lo mismo, a veces crípticas. En efecto, antes de la aprobación de la LOGSE por el Congreso, coincidiendo con la publicación por el MEC del Diseño Curricular Base, existía un cierto ambiente intelectual orientado a la creación de significados y opinión en torno al tema que nos ocupa. Aunque la parte más importante de los esfuerzos de difusión y explicación de las reformas se centraron en la defensa y clarificación del diseño curricular, su filosofía y, sobre todo, su psicología de base, concretando e ilustrando sus repercusiones sobre los respectivos componentes del DCB, también surgieron algunas contribuciones destinadas a explicar el modelo de currículum, y particularmente sus ya conocidas traducciones en los niveles de concreción. Sin un afán de exhaustividad, entre otras razones porque el tipo de discurso más oficioso ha tendido a ser machaconamente reiterativo a este respecto, voy a señalar algunas de las aportaciones que me parecen más ilustrativas. (2)

(2) Para realizar esta aproximación al discurso, que he denominado oficial u oficioso, sobre la elaboración del currículum por los centros en nuestro contexto, he tenido forzosamente que seleccionar documentos, fuentes y autores. He rastreado aquellos que me han parecido más influyentes en la conformación de la versión más divulgada sobre el tema, y concretamente alguna fuente, *Cuadernos de Pedagogía*, dada su amplia y reconocida divulgación entre el profesorado. Ésta, sin duda, ha dado cabida también a otras versiones, y quizá algunos de los autores citados han ido reelaborando, como es natural, sus puntos de vista. Permitaseme, en este sentido, aludir a una y a otros sólo a título ilustrativo.

En julio-agosto de 1986, *Cuadernos de Pedagogía* publica un número monográfico bajo el título de *Hacia un nuevo modelo curricular*. Se abordaban aquí diversos temas por parte de diferentes autores que, en resumen, trataban tanto cuestiones relacionadas con las bases psicológicas y pedagógicas del currículum, como otras más específicas concernientes a las necesidades educativas especiales, los procedimientos, valores, actitudes y normas. Colateralmente se planteaba un abanico de cuestiones que tienen relación con la política de desarrollo, incluyendo aspectos tales como la organización del centro educativo, la planificación de la acción educativa por el profesorado, la formación del profesorado y la innovación curricular, así como a la denominada intervención psicopedagógica.

Una de las contribuciones, expresamente relacionada con nuestro asunto, versa sobre los niveles de concreción en el diseño curricular (Coll, 1986). En este artículo se reitera una concepción del diseño curricular:

... fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación a los profesores a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar (p. 24).

Y, seguidamente, se establecen las primeras precisiones en torno a los tres niveles de concreción del currículum. Respecto al primero, DCB, se insiste prácticamente en lo planteado en su momento en la Propuesta a debate de la reforma. Sobre el segundo nivel de concreción, donde más tarde se situarán el PCC, PEC y PGA, ya se habla de la secuenciación y temporalización de los objetivos y contenidos por parte de los centros. Al tratar de acotar el espacio correspondiente al tercero de los niveles, donde ahora se sitúan los proyectos pedagógicos y las programaciones, se apunta que habrán de contemplarse:

... las necesidades educativas especiales, la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro, la competencia profesional del profesorado y las principales opciones respecto a metodologías concretas (p. 29).

De modo más específico, aunque sin entrar con detalle en las programaciones, se apela a los datos disponibles a partir de la investigación que:

... aconsejan diseñar las unidades didácticas organizándolas en torno a actividades de aprendizaje, que deben buscar su coherencia y continuidad en los contenidos y objetivos que figuran en el diseño curricular base.

Una idea de las programaciones, presididas por principios de coherencia y continuidad, tiene su justificación en el propósito de que:

... no se produzca una ruptura en algunos de los numerosos y complejos eslabones de la cadena que conduce desde las finalidades del sistema educativo,

en un extremo, hasta lo que se aprende y enseña realmente en las aulas, en el otro extremo.

Así, no sólo estaríamos ante un modelo de diseño curricular que asume que el currículum es un fenómeno abierto y susceptible de progresivas concreciones, sino que presupone, además, que las mismas han de realizarse según un esquema racionalmente deductivo –acaso la metáfora de la cadena y los eslabones no era la más adecuada para sugerir una imagen abierta del proceso– que garantice el trayecto desde las finalidades más generales enunciadas en el marco curricular hasta las actividades y aprendizaje más concretos realizables en aulas con alumnos y profesores.

En este mismo número aparecen otras dos contribuciones que procede referir. Una de ellas, Gimeno (1986), centrada en la formación del profesorado y la innovación curricular, y otra, Pérez Gómez (1986), basada en la formación. La primera viene a plantear, en síntesis, una visión más compleja y problemática de la planificación docente que la que acabo de destacar; en la segunda, de otro lado, se pone el énfasis en el carácter peculiar, contextual y personal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, postulando, por ello, un modelo de profesor no técnico, sino reflexivo, crítico y artista. Vale la pena destacar este dato, porque la primera de las reflexiones tenderá a caer en saco roto en progresivas aproximaciones a los niveles de concreción del currículum, mientras que la segunda, la referida a una cierta concepción del profesor, será tomada más tarde como uno de los argumentos de mayor peso para justificar y defender los proyectos curriculares de centro.

En efecto, de nuevo en *Cuadernos de Pedagogía*, Del Carmen (1990) insiste en la cuestión de los modelos de desarrollo curricular, y llega a formular con más detalle algunas de las posiciones que ya empiezan a perfilarse y que, como veremos, terminarán inspirando la primera propuesta oficial del MEC (1992). En este caso, se defiende el modelo de desarrollo del currículum, cuya nota más sobresaliente, dicho en breve, volverían a ser los tres niveles de concreción. Este modelo, se argumenta, se contraponen al modelo hasta ahora vigente en nuestro país, donde:

... el papel del profesorado –se dice– era únicamente el de ejecutor de las nuevas prescripciones administrativas, siendo las editoriales las principales mediadoras que llevaban a cabo los desarrollos curriculares correspondientes bajo el control directo de la Administración (p. 69).

El nuevo modelo, por el contrario, representa una distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración, desarrollo y control curricular, lo que justamente viene posibilitado por un currículum abierto con mínimos que:

... permiten y hacen necesaria una elaboración por los equipos docentes, para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de aplicación.

Esta argumentación no añade contenidos ni referentes a los considerados más arriba, aunque sí apela a otros elementos de justificación no expuestos hasta el momento: la propuesta que comporta el nuevo modelo curricular es congruente con una reivindicación reiterada por los movimientos de renovación pedagógica, y es coherente, a su vez, con una concepción del profesor como la formulada por Pérez Gómez (1986).

Hay que destacar, por otro lado, que aquí empieza a perfilarse mejor la idea de los Proyectos Curriculares de Centros como desarrollos contextualizados por parte de los profesores, cuya función habría de ser la de servir de apoyo y orientación al profesorado para la adaptación de la reforma. Así definidos, y con materiales curriculares de apoyo y orientación disponibles, no supondrían una tarea genuina de elaboración del currículum por los centros en el sentido, por ejemplo, de proyectos como el Nuffield Science Project u otros similares, sino una actividad de contextualización, reflexión y comprensión del currículum base, que ha de ser asumida y realizada de forma colectiva por los centros. Al argumentar y defender la propuesta en estos términos, se polemiza con otra contribución de Gimeno (1989), donde éste había mantenido sus reservas sobre la tarea de la elaboración del currículum como una responsabilidad al alcance de los profesores. Se suscribe, más bien, la ya citada aportación de Pérez Gómez (1986) sobre el profesor y la innovación curricular. Una cita textual es aducida, en este caso, para razonar y justificar la pertinencia de la propuesta en cuestión sobre los proyectos curriculares:

El profesor ha de conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del marco curricular, debe conocer también ejemplos y alternativas de proyectos curriculares elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con sus alumnos, atento a su evolución y consecuencias (p. 94).

Y, además, se presenta otra razón importante en defensa de los ahora ya acotados proyectos curriculares de centro: la propuesta, se dice, es coherente con una concepción constructivista del aprendizaje que reclama, precisamente, un profesor atento a las peculiaridades, intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias de los alumnos para decidir y desarrollar el tipo de enseñanza y aprendizaje más sensible a sus características y situaciones. El artículo de Del Carmen, que me parece bastante ilustrativo del planteamiento oficioso, si no oficial, termina reconociéndose que, para que los proyectos curriculares puedan constituir una propuesta válida y viable son necesarias algunas importantes requisitos: el establecimiento de condiciones adecuadas para el ejercicio de la profesión, planes generales de formación, materiales curriculares de apoyo y asesoramiento efectivo.

Poco a poco, pues, va perfilándose la propuesta, van haciéndose más explícitas y precisas las argumentaciones que tratan de dotarla de justificación, y, asimismo, va explicitándose el discurso definitorio y envolvente de la misma. Así, además de la clarificación de los contenidos correspondientes a cada uno de los niveles de concreción, se mantiene la vinculación directa entre los proyectos curriculares, ahora en manos de centros y profesores y bajo su responsabilidad, quedando de este modo diferenciados de los materiales curriculares que habrían de servir de apoyo y orientación. Los pilares legitimadores del planteamiento también se hacen explícitos: en realidad, una concepción constructivista del aprendizaje y una concepción, prácticamente equivalente, del profesor como sujeto reflexivo y creativo en la planificación, desarrollo y reconstrucción sucesiva de su trabajo pedagógico con los alumnos. El aval sociopedagógico más notable, por decirlo de algún modo, sería la apelación a su reivindicación por los movimientos de renovación pedagógica. Aunque se apela a los centros, y se reclama la necesidad de que los proyectos curriculares sean asumidos colectivamente, la idea y la realidad de los mismos como organizaciones sociales, con todo lo que eso implica, no se perfila, ni vagamente, en el panorama argumental de la propuesta. Obviamente, según esta misma lógica argumental, también quedaba fuera otro tipo de razones, cuestiones o imperativos de orden sociopolítico o ideológico. A fin de cuentas, una concepción constructivista del diseño del currículum oficial es elevada también, como categoría legitimadora, de una opción de esta naturaleza relativa al desarrollo del currículum por los profesores, los centros y la comunidad educativa.

Poco tiempo más tarde, el CIDE publica una *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*, elaborada por Del Carmen y Zabala (1991). Es éste uno de los documentos en el que, avanzando en la precisión formal de la propuesta, encontramos una definición y descripción de lo que con más rigor habría de pasar a denominarse PEC y PCC. No he encontrado en el planteamiento que se hace en este texto nuevos argumentos referidos al trasfondo de justificación de este tipo de competencias delegadas a los centros, aunque sí, como digo, aquí se diseccionan y matizan los contenidos, funciones y agentes a quienes habrían de corresponder estos dos documentos, llamados a representar la concreción y adaptación de la reforma en cada centro.

A estas alturas, la LOGSE (1990) ya había sido aprobada por el Congreso y reconocía en su artículo 2.3 principios como la participación y colaboración de los padres en la mejor consecución de los objetivos educativos, así como la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, y la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente. El Título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, ofrecía la cobertura legal a este asunto, ahora interpretado y desarrollado como orientación para centros y profesores. Se trataba, por tanto, de ofrecer concreciones e ilustraciones, materiales curriculares en definitiva para que los centros realizaran esta tarea de elaborar el PEC y PCC.

El PEC es definido como un marco pedagógico global que habría de proporcionar a cada centro una actuación coordinada y eficaz en tanto que equipo docente. Habrá de ser un documento contextualizado, donde se planteen las soluciones a las problemáticas específicas, así como respuestas básicas a temas tales como las opciones lingüísticas, la coeducación o la integración. A partir de tales opciones habrán de derivarse los objetivos básicos de cada centro, que orientarán e inspirarán todas sus actuaciones. El PEC habría de reflejar, además, la estructura organizativa propia y el funcionamiento del centro. Es, se dice, un proyecto fundamental para dotar de coherencia y personalidad a cada centro, si bien hay que entender que se trata de un proceso dinámico que debiera ir permitiendo la consolidación de los equipos docentes y la facilitación de la gestión de cada centro. No se postula un documento burocrático sino uno compartido por el centro y dotado de funcionalidad.

El PCC, por su parte, debe estar estrechamente relacionado con el anterior, aunque su propósito más específico debe atender a la adecuación contextual del DCB a las características de cada centro. Sus elementos habrían de incluir:

... la contextualización de los objetivos y contenidos generales, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos educativos a lo largo de las etapas y ciclos, aspectos metodológicos, pautas de organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que utilizar y criterios de evaluación.

Estos dos proyectos, que deben guardar una estrecha relación y una coherencia básica, tienen su propia especificidad en razón de sus elementos, el consenso que requieren y el proceso de elaboración. El PEC ha de incluir el análisis del contexto, los principios educativos generales, y la organización y gestión del centro; el PCC, la secuenciación y organización de los distintos componentes del currículum. El primero ha de ser consensuado por el Consejo Escolar, mientras el segundo lo será por los equipos de profesores de cada etapa. El proceso de elaboración, por su parte, también sería distinto: en el caso del PEC puede ser relativamente corto, su producto final puede recogerse en pocas páginas y su vigencia puede ser de varios años. No sería así en el PCC: requiere un proceso más lento, se traduce en documentos amplios, y es de menor vigencia: cada curso debe ser objeto de revisión y, probablemente, de reformas y ampliaciones.

El documento a que me refiero, aunque no oficial, pareció ejercer una influencia decisiva en posteriores propuestas ya oficiales. Así, en la correspondiente a los materiales remitidos por el MEC (1992) para la elaboración de los primeros proyectos de centros en el curso 1992/1993, denominadas «Cajas Rojas» en la jerga popular, el planteamiento anterior está más que subyacente. Los centros deben elaborar el PEC, el PCC y el PGA, éste vinculado a la revisión anual que sucesivamente vaya haciéndose de los dos proyectos anteriores. Aparecen aquí algunos matices en la definición interna de los elementos de cada uno y se acotan —¿regulan u ofrecen orientativamente?— con más detalle las cuestiones a las

que debe responder cada uno de ellos. Por ejemplo, al PCC se le encargan las ampliamente divulgadas sobre qué enseñar, cuándo, cómo, qué, cómo y cuándo evaluar, así como las medidas de atención a la diversidad. Paso por alto las propias de los otros dos para no incidir en lo ya conocido.

A estas alturas, tanto el discurso como la propuesta correspondiente al nuevo modelo de desarrollo curricular, así como la regulación acompañante, estaba prácticamente servida al menos en lo que al MEC correspondía. En lo que se refiere al discurso envolvente, tampoco en este momento se aprecian variaciones sobre el lenguaje, los motivos, los propósitos, en definitiva, la construcción del desarrollo del currículum por los centros, ya reseñado. La distribución de competencias, la autonomía de los centros, la contextualización, la participación, los profesores reflexivos y no ejecutores, y una mezcla del PCC como reflexión sobre la práctica y aplicación del DCB, coexisten en las declaraciones, recomendaciones y orientaciones oficiales.

A partir de estas fechas, surgen buen número de intérpretes y publicaciones ejemplificadoras o clarificadoras en torno al PEC, PCC y otra proliferación de siglas que sería tedioso enumerar. Aparece, como era de esperar, uno de los resortes de mayor influencia en la contextualización propia del currículum por los centros: las editoriales. Y aparecen, justo cuando los centros pelean en mayo del 92 con el PCC, con sus secuenciaciones a la carta. También, como era de esperar, intentando contribuir a las concreciones del currículum oficial con sus disquetes, mucho más versátiles que los textos, para que cada comunidad escolar pudiera proceder a las correcciones y adaptaciones correspondientes con mayor facilidad. A estas alturas, difícilmente podrían haberse sostenido algunas propuestas alternativas del nuevo modelo de desarrollo del currículum que quería evitar tanto la imagen de los profesores como ejecutores cuanto la de las editoriales como agentes influyentes y decisivos en el desarrollo del currículum.

Tras algunas disquisiciones de la Administración sobre quién habría de ser la instancia encargada de asesorar?, ¿supervisar? o controlar el proceso: si los asesores de CEPs, los equipos psicopedagógicos, o la inspección, fue esta última la encargada de tales responsabilidades. En algún caso, los Directores Provinciales de Educación, sensibles a la preocupación e inquietud de los Centros por la tarea que se les presentaba, no tuvieron mayor inconveniente en quitar hierro al asunto: en realidad, había ejemplificaciones bastante bien elaboradas por las editoriales, y tampoco era cuestión, dadas las condiciones de apoyos, recursos, formación y tiempos, de exprimirse demasiado la cabeza para cumplimentar lo que se requería.

Y, en efecto, con este bagaje de materiales, formación, apoyos y tiempos, así como con unos niveles considerables de confusión e inquietud, los centros, todos los que habían de implantar los primeros ciclos de primaria, se vieron embarcados, a partir de mayo de 1992 hasta octubre del mismo año, en la tarea compleja de elaborar sus respectivos PCC. El PEC, que parecía más corto y menos am-

plio como producto, aunque no por eso un documento en el que debía incardinarse el PCC, quedó provisionalmente aparcado. Era preciso, ya que la implantación de la reforma estaba en curso, garantizar, aunque sólo fuera inicialmente de modo simbólico, que todos los centros implicados tuvieran elaborados sus PCCs. Lo contrario hubiera creado cierta alarma social, pues uno de los ejes vertebrales del desarrollo de la LOGSE habría quedado al descubierto.

Desde entonces hasta la fecha, pocas variaciones sustanciales he podido observar en el discurso oficial sobre el PCC. Sería incorrecto, sin embargo, obviar dos fenómenos, de naturaleza dispar, pero dignos ambos de ser reseñados. A partir del curso 1992/1993 se ha podido apreciar una intensificación de la presión administrativa sobre los centros en relación con la elaboración del proyecto curricular, y también, en alguna medida del PEC. Tal presión, según todos los indicios, ha sido llevada a cabo a través del Servicio de Inspección. Sus cometidos han sido seguramente diversos, y no tengo ninguna aspiración de establecer generalizaciones. Me consta que, en más de una ocasión, han trabajado denodadamente con centros y profesores, aunque también, en otras, la supervisión y orientación ejercida se han centrado excesivamente en el cumplimiento de los tiempos, en la reclamación de la inclusión de componentes olvidados, y en la vigilancia de su grado de adecuación a los cánones establecidos y exigidos. En algún caso, la situación deficitaria era tal, que algún centro fue remitido y requerido para que atendiera el «tratamiento» adecuado por parte de los asesores del CEP correspondiente. En la lógica de este tipo de acontecimientos, cabe reseñar, igualmente, un incremento considerable de las demandas de formación por parte de los centros, y una progresiva extensión de las actividades y cursos centrados específicamente en estos contenidos, así como el énfasis en la regulación, quizá excesiva, de las funciones y responsabilidades al respecto dentro de los centros.

El contenido de muchas demandas, así como las expectativas de muchos profesores, han reflejado frecuentemente una correspondencia simétrica con las exigencias establecidas y con el discurso dominante a que vengo aludiendo. Otros contenidos no directamente relacionados con *cómo elaborar* los proyectos, o aquellos que pudieran ser sospechosos de no responder debidamente a los requerimientos de la Administración convertidos en necesidades de los centros, han tendido a caer en la marginalidad e incluso en el descrédito. Así, también aquí se ha establecido una fractura entre la teoría y la práctica. Como pertenecientes a la primera, a la teoría entendida casi despectivamente, se valoran aquellas aproximaciones al tema que no ofrecen posturas y soluciones operativas; como prácticas, por el contrario, aquellas que ofrecen indicaciones precisas y de procedimiento sobre cómo responder a las cuestiones que han de contemplar los respectivos PEC o PCC. El discurso procedimental, de este modo, ha marginado y devaluado el discurso más reflexivo, más crítico, más teórico. Así, en última instancia, la teoría como creación de espacios aparte de la actividad práctica y sus presiones, donde entender, reformular e interrogar las demandas del Estado y los administradores, por lo que lúcidamente aboga Pinar (1992), ha caído en el descrédito en relación con el tema de los proyectos

curriculares. Prima la acción inmediata y rápida sobre la reflexión y validación de lo que se hace, la serenidad y el sosiego para hacerlo de modo relevante y útil. En estas condiciones, sin una actitud próxima a la contemplación, se pierden posibilidades, sigue diciendo el mismo autor, *de situarnos en mundos aparte del día a día para participar en el quehacer cotidiano con mayor intensidad e inteligencia* (p. 231).

No ha sido infrecuente, en este orden de cosas, que centros que tenían sus propias dinámicas de trabajo basadas en el análisis, reflexión, cuestionamiento y mejora de su práctica organizativa y docente hayan reconducido sus necesidades y tareas de acuerdo con las nuevas exigencias de elaborar el PEC y PCC. Por esta vía, por ejemplo, no pocos proyectos de formación en centros, una de las modalidades paraguas de perfeccionamiento, han sido puestos al servicio de la elaboración de uno u otro, y no me atrevo a pronunciarme, sin embargo, sobre si han sido o no provechosas para los profesores y centros. Constató el fenómeno que ha supuesto, en mi opinión, una de las expresiones más nítidas del grado en que los discursos oficiales, llegan a redefinir los contenidos, las expectativas y, en alguna medida, las opciones y el sentido de la formación. Todo ello ha ocurrido, bajo la sombra de una creciente sobrerregulación de funciones, tareas y responsabilidades dentro de los centros. La participación, de este modo, ha tendido también a ser ordenada, preestablecida y diferenciada. Es ilustrativo al respecto, por citar sólo un ejemplo, el Real Decreto de 18 de junio de 1993, en el que se establecía el Régimen Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. En él se definen y distribuyen las competencias correspondientes a la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro de Profesores, los Departamentos Didácticos y los Departamentos de Orientación. En aras de la brevedad, eludiré la relación de las mismas, pero, a mi modo de ver, son una muestra paradigmática del carácter fuertemente regulador con que se ha afrontado el tema desde este discurso oficial que estoy tratando de poner de manifiesto.

Un segundo fenómeno digno de ser destacado antes de terminar esta síntesis estaría reflejado según creo, en dos documentos, que siendo de naturaleza diferente, representan cada uno una versión y encuadramiento del tema que me ocupa. El primero es un artículo de Coll y Martín (1994), publicado en marzo pasado en otro monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* sobre Proyectos Curriculares; el segundo es, como el lector habrá adivinado, el también reciente texto del MEC (1994) sobre los centros y la calidad de la educación.

En el artículo de Coll y Martín se realiza una presentación resumida de algunos datos provenientes del seguimiento realizado por la Administración sobre los Proyectos de Centros. Más adelante comentaré sus resultados y conclusiones. Sus autores, reconocidos y valorados promotores de la reforma, destacan tres ideas que, desde mi punto de vista, no habían sido suficientemente precisadas hasta el momento.

La primera tiene que ver con un emplazamiento más claro del proyecto curricular en una suerte de intersección entre la LOGSE, los centros y los profesores. En este sentido, pues, se aboga por una concepción de los proyectos de

centros como un punto de encuentro y engarce entre las medidas generales sobre la estructura y la ordenación del sistema educativo, las medidas y decisiones organizativas, y las opciones pedagógicas y didácticas del profesorado. Aunque de forma resumida, creo que de este modo se paliar, al menos conceptualmente, algunas de las reducciones y olvidos que comenté más arriba.

La segunda de las ideas mencionadas llega a realzar hasta tal grado el proyecto curricular que se postula su carácter de referente vertebral para todas las medidas de calidad: la formación del profesorado, la autonomía pedagógica y la gestión de los centros, la elaboración de materiales curriculares, la utilización de recursos materiales y humanos, y la coordinación de los distintos servicios de apoyo. Esta postura representa a mi modo de ver, aunque sólo sea en el dominio conceptual, una mayor sensibilidad hacia la complejidad del tema en cuestión y, consiguientemente, una toma de conciencia, dentro del discurso oficial, de que probablemente una *rara avis* como la que estamos considerando reclama un entorno ecológico mucho más rico, estimulante y favorable que el contemplado hasta este momento.

En tercer lugar se advierte, en consonancia con la declaración anterior, que la exigencia de que los centros elaboren sus proyectos de centro responde a una idea más general. Para ser más fiel a su planteamiento, cito textualmente:

La exigencia de que los centros docentes elaboren sus propios proyectos curriculares, de la que participa también la exigencia de que elaboren su propio Proyecto Educativo, tiene su origen en la investigación educativa de la última década, según la cual es una condición indispensable para conseguir centros eficaces, —es decir, centros capaces de promover en su alumnado aprendizajes altamente significativos— que éstos adquieran una identidad propia y específica, y que desarrollen lo que podríamos denominar un cierto «espíritu de centro» con el que puedan sentirse identificados todos los que forman parte de él (profesores, alumnos y padres).

Por fin, aparece uno de los referentes ampliamente considerado en otros contextos nacionales para justificar y defender el desarrollo del currículum por los centros: su legitimación por datos y evidencias —luego comentaré algo al respecto— derivados de la investigación educativa de la última época, y de modo más específico de la realizada bajo el paraguas del movimiento de escuelas eficaces.

En última instancia, al desarrollo del currículum por los centros, tal como venía planteándose hasta el momento le faltaba paradójicamente su conexión con la entidad organizativa, el Centro, que según la propuesta oficial habrían de ser el principal protagonista del segundo nivel de concreción. Resulta difícil entender este vacío, que ahora parece quererse paliar con la intención de organizar un discurso justificativo más comprensivo. Sigue manteniéndose, tal como se hace en el mismo artículo, la idea previa del proyecto curricular como eslabón entre las intenciones educativas genéricas enunciadas en el currí-

culum oficial y las intenciones y actividades reales y concretas de centros y aulas; también, la idea de su función para contemplar una respuesta educativa a la diversidad de los alumnos, a las que se añaden las tres nuevas ideas que acabo de reseñar.

En realidad, si intentamos relacionar esta referencia con el documento del MEC (1994), etiquetado bajo la expresión abreviada de las 77 medidas, podemos encontrar en ella un bosquejo casi introductorio a las reflexiones y decisiones anunciadas en dicha propuesta ministerial. Desborda mis pretensiones realizar ni tan siquiera una reseña de dicho documento. Me interesa destacar tan sólo algunas de las ideas que pueden ser útiles para finalizar esta síntesis, ya demasiado larga, del discurso oficial sobre los proyectos de centro. En primer lugar, una declaración por una opción de escuela pública y democrática que entienda la calidad no tanto en términos de eficacia sino, más bien, bajo criterios y principios que garanticen la discriminación positiva hacia los más desfavorecidos, así como un compromiso explícito con los valores de la democracia, tolerancia, respeto, solidaridad... Este punto, que a más de uno vería como un preámbulo simbólico destinado a facilitar una mejor asimilación de otros temas tratados más tarde en el texto, merece ser destacado y positivamente valorado; no es demasiado frecuente en la literatura dominante sobre la calidad y la eficacia de la educación y de los centros, como señalaré más adelante.

En el texto se sigue apostando por el reconocimiento de los centros como un *factor mediador* de la calidad educativa, y se declara la voluntad de *reconocer a los centros un mayor grado de autonomía institucional*, de modo que éste será uno de los principios rectores que presidan las medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza (p. 60). Estas condiciones, continúa diciéndose en la página siguiente, son necesarias para: *elaborar proyectos educativos y curriculares compartidos y asumidos por todos sus miembros, y, por supuesto, para llevarlos a la práctica*. Seguidamente, se anticipa que se pondrán en funcionamiento *aquellos mecanismos que garanticen mayor participación y corresponsabilidad de los diferentes sectores, y un mayor control social sobre su funcionamiento*.

A su vez, la formación en centros queda también reconocida y revalorizada en este sentido:

Los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes, al tiempo que confieren a los centros un amplio margen de iniciativa para la organización de las actividades correspondientes.

Por todo ello, el discurso producido en el 94 ha empezado a poner en relación el tema de los proyectos de centro con un conjunto de nuevas realidades, factores, justificaciones, y también con nuevos elementos y mecanismos que serían necesarios para su facilitación. En suma, los proyectos de centros no son independientes de una toma de posición sobre la organización escolar, los centros

y su autonomía, y han de ser contemplados como un punto de encuentro con la formación, particularmente con la formación en centros. Ciertamente, se han incorporado nuevos contenidos, significados, referentes y relaciones al discurso sobre los proyectos de centro.

Para completar el panorama, también merecen ser citadas, aunque sea muy de pasada, algunas propuestas más específicas en relación con la autonomía de los centros. Pueden leerse de forma más cumplida en las páginas 63 y 64 del documento MEC (1994), y en su forma más concreta, en los enunciados de las medidas que cierran el documento en cuestión. Entre tales medidas para la autonomía podemos considerar: incrementar la autonomía de gestión económica y administrativa, potenciar la autonomía en la gestión de personal, atribuyendo mayores competencias a la dirección, ampliar la capacidad de decidir la propia oferta y adoptar formas organizativas propias, así como reforzar, ampliar y mejorar las condiciones de utilización de los recursos disponibles (formación, asesoramiento, curriculares, didácticos), y favorecer la participación y la colaboración de las administraciones locales. Como una coletilla digna de consideración y reflexión, difícil todavía de calibrar en sus implicaciones en nuestro contexto, una referencia, hasta la fecha desconocida, a la posibilidad de contemplar y promover cotas de autonomía que no sean idénticas para todos los centros, dada su singularidad. Aquellos centros, llega a decirse expresamente, que vayan asumiendo con más responsabilidad la autonomía, podrán disponer de cotas más elevadas de la misma. Se adelanta, en este sentido, la posibilidad de acuerdos entre la Administración y los centros para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía.

Todo este conjunto de posiciones, que cada vez van acercando más nuestra versión oficial del desarrollo del currículum al movimiento internacional donde este modelo curricular viene promoviéndose desde los ochenta, representa una paulatina homologación con el exterior, también en esta materia. El panorama que en las 77 medidas se adelanta, concretamente en lo que a la redefinición de la dirección de centros, dotada de más poder real y alineada con la política de la Administración, y lo que se refiere a la inspección y a la evaluación de los centros, profesores y sistema educativo terminarían finalmente de homologarnos por completo con algunas de las tendencias que rodean y definen la idea más acontextual e incontaminada de los proyectos educativos y curriculares de centros, tal y como se habían formulado hasta estas fechas.

1.2. *Del discurso oficial al lenguaje de los hechos*

En el apartado anterior he intentado destacar los elementos que me han parecido más definitorios del discurso oficial sobre los proyectos de centro. Para no convertir mi análisis en un mero relato descriptivo he ido introduciendo algunas puntualizaciones para poner de relieve lo que me parecía más distintivo, y también he formulado algunas valoraciones. Éstas, como advertí, han de ser entendidas y valoradas únicamente en tanto que apreciaciones personales, bastante sub-

jetivas por tanto. También decía que, por el momento, desconozco datos de mayor cobertura. El equipo de investigación al que pertenezco en mi Universidad tiene muy avanzado un estudio sobre el particular, todavía en fase de tratamiento y análisis, y sucede otro tanto, por lo que conozco, con otras investigaciones en curso.

Las evidencias más concretas de que dispongo proceden del mencionado artículo de Coll y Martín (1994), que ha presentado de forma resumida algunos de los datos provenientes de Informes de la Inspección y de informaciones del Plan de Seguimiento realizado por equipos de las Direcciones Generales de Coordinación y Alta Inspección y Renovación Pedagógica. Estas son las conclusiones y consideraciones más importantes, que relato de forma resumida a continuación:

Un grado apreciable de participación del profesorado en educación infantil y primaria; mayor responsabilización y liderazgo por parte de los equipos directivos que por las Comisiones de Coordinación Pedagógica; ciertas dificultades en el trabajo en equipo; mayor dificultad en el tratamiento de ciertos componentes curriculares (evaluación, áreas transversales, diversificación curricular); alto grado de acuerdo en la aprobación de los proyectos, por consenso o acuerdo muy significativo; utilidad de los proyectos para la consolidación del trabajo en equipo; plazos de tiempo excesivamente ajustados, lo que habría provocado el carácter más bien burocrático de los mismos como productos; insuficientes apoyos recibidos y, simétricamente, poco solicitados por los centros.

Sobre estos datos, los autores apuntan dos consideraciones que quiero destacar, y sugieren cuatro líneas de actuación para el futuro. La primera consideración viene a establecer que los centros que iniciaron la LOGSE en el 1992/1993 han entrado de lleno en dinámicas de trabajo conducentes a la elaboración de proyectos, lo que, como se argumenta, es digno de ser valorado como un hecho altamente positivo. La segunda, cito textualmente, reconoce que:

... se están produciendo algunas desviaciones y detectando algunas carencias que es necesario corregir y cubrir con urgencia (p. 13).

Ante esta situación, éstas habrían de ser las líneas de actuación: *a)* arbitrar medidas que clarifiquen *funciones y responsabilidades*; *b)* adoptar modelos organizativos para contactos frecuentes y sistemáticos entre el profesorado; *c)* entender los proyectos como un proceso dilatado en el tiempo; *d)* mayor implicación y participación de la inspección, CEPs y equipos de orientación.

Un breve comentario antes de pasar al punto siguiente, donde presentaré una discusión de conjunto sobre el discurso oficial dominante y sobre los datos, conclusiones y actuaciones anunciadas. Es obvio que los datos no hablan nunca solos, y que ni siquiera los datos que se muestran en una ocasión particular son, en tanto que datos, un reflejo fiel de la realidad. Ésta, bien lo sabemos, responde a lo que le preguntamos, no a otra cosa. Y también, según las perspectivas desde

las que analizamos y valoramos las evidencias disponibles, las interpretaciones sobre un mismo dato pueden resultar discrepantes.

La perspectiva subyacente a los datos presentados, y las valoraciones de los mismos, respetables son pero caben también otras diferentes. Así, por ejemplo, si desde un punto de vista la participación e implicación de los profesores en los proyectos curriculares puede merecer una valoración positiva, acaso desde otro podría objetarse que, si la participación es regulada e impuesta desde fuera, convendría hacer alguna matización. No tiene los mismos sentidos e implicaciones, como ha mostrado, por ejemplo, Hargreaves (1991; Fullan y Hargreaves, 1991; Fullan, 1993), una participación y colaboración *impuesta* que una *cultura* de la participación y cooperación. Asimismo, el que los profesores hayan entrado de lleno en dinámicas de elaboración de los proyectos puede merecer, como se hace, una valoración positiva. Sin embargo, también podríamos convenir en que, por sí mismas, y máxime si esas dinámicas han sido construidas desde una imposición administrativa que no hubiera logrado una cultura interna en los centros, y tendiendo además a una realización de los proyectos como «productos» –tal como se reconoce– puede aplicarse igualmente una valoración de signo diferente. Participar en una innovación, ha precisado Fullan (1993), puede generar, bajo ciertas condiciones, un antídoto importante contra la misma. Entonces, acaso convendría precisar de qué evidencias hablamos y qué valoraciones merecen desde qué parámetros de apreciación.

Me llama la atención, en otro orden de cosas, una de las consideraciones de conjunto, la que se refiere a la constatación de la existencia de *algunas desviaciones*. Es, quizá, un término de una connotación excesivamente abierta, y estoy seguro de que los autores no lo utilizan en el sentido más fuerte y peyorativo que maliciosamente podría atribuirsele. No creo que, con rigor, pueda hablarse en este tema de desviaciones, a no ser que, implícita o explícitamente, se asuma la preexistencia de un canon, patrón, o modelo coherente, consistente y digno de ser «aplicado», cuyo seguimiento garantice el correcto proceder por un sendero bien establecido, más allá del cual puedan producirse eso, desviaciones. Sin embargo, las líneas de actuación sugeridas llevarían a suponer que, en el texto el término desviación refleja algo más que un *lapsus* del lenguaje. En efecto, medidas encaminadas a regular contactos más frecuentes y sistemáticos entre el profesorado, la mayor implicación de asesores externos y, sobre todo, la profundización en medidas clarificadoras –¿reguladoras?– de funciones y responsabilidades, pensando en la mayor intensificación y sobrerregulación del desarrollo del currículum en orden a evitar esas posibles desviaciones.

Interpretar e inferir sentidos a partir de los discursos de otros siempre lleva consigo unas dosis y riesgos notables de subjetividad. Aunque sea desde esta reconocida limitación, he de señalar que me parece persistente, tanto en el discurso oficial sobre los proyectos expuestos en el apartado anterior, como en la lectura e interpretación de los datos que se nos han ofrecido recientemente, una concepción lineal, prescriptiva y sobrerreguladora de un proceso que, en opinión

de muchos, merece ser planteado desde posiciones mucho más inciertas, problemáticas y flexibles; más confiadas, a fin de cuentas, en la capacidad de los sujetos, ya que, al remitirles esta propuesta, de alguna manera se les está suponiendo. Algunas reconsideraciones de los procesos y dinámicas de planificación, y particularmente de aquellas que ocurren en los centros, están llamando insistentemente la atención sobre el carácter caótico, no estrictamente racional, no rigurosamente previsible, ni dirigible por tanto, de este asunto que tenemos entre manos (Louis, 1994). Y esta razón, que puede ser remitida al dominio de la eficacia, ha de ser completada, a su vez, con otras ancladas en el ámbito de lo ético, moral y educativo. No deja de ser un contrasentido preocuparse por desviaciones y reforzar la sobrerregulación si, como parece, estamos tratando un fenómeno, el de los proyectos de centro, que se acoge al paraguas de la autonomía, participación, apropiación y responsabilización adulta por los equipos docentes y los centros. Hay, por lo demás, temas subyacentes vinculados a cuestiones de poder y su distribución social y educativa, sobre los que, como resaltaré seguidamente, el discurso oficial sobre el desarrollo del currículum en nuestro país ha pasado muy de puntillas.

2. UNA DISCUSIÓN CRÍTICA SOBRE EL DISCURSO OFICIAL EN TORNO A LOS PROYECTOS DE CENTROS

Pretendo plantear ahora una discusión más a fondo que, a la vista de lo considerado previamente, me parece obligada. Mi intención es poner de manifiesto que, al menos en principio, es posible construir otro tipo de discurso sobre el desarrollo del currículum por los centros. Mi posición es que esta propuesta tiene mucha mayor sutantividad que la reflejada en las posturas oficiales y que, por tanto, es necesario situarla en otras coordenadas. Es conveniente, quizá, pensarla desde otras categorías, abrir la puerta a otros parámetros de determinación y sentido, y asentar debidamente su naturaleza, sin eludir las cuestiones ideológicas, sociopolíticas, propiamente organizativas y pedagógicas que la penetran y constituyen. Entiendo, en resumidas cuentas, que cabe problematizar, en el plano de la discusión teórica, esta buena idea más que lo que se ha hecho, y ser mucho más sensibles a la complejidad de los factores y condiciones que requiere su desarrollo en la realidad de los centros por parte de la comunidad escolar. Voy a mostrar, pues, otras discrepancias añadidas con la visión de los proyectos de centro que emana de la síntesis presentada en el apartado anterior. He de reconocer que el retrato que he presentado quizá no refleja todos los matices que dicha visión ha adquirido en tantas y tantas regulaciones oficiales, así como en no menos interpretaciones y ampliaciones. Como era de suponer, ha sido un pretexto para un número considerable de monografías, libros y artículos. Creo, sin embargo, que la imagen de conjunto que he tratado de destacar se corresponde bastante bien con la concepción dominante, más divulgada y, por supuesto, más influyente para intervenir y regular el quehacer formal de los centros y los profesores. Es este conjunto el que me servirá, pues, para articular mi discusión crítica.

2.1. *No creo que la versión oficial sea la única, ni acaso la más adecuada, para construir la razón de ser de los proyectos de centro en nuestro país*

En el discurso oficial aparece, en mi opinión, una concepción bastante reducida, conceptual y contextualmente hablando, de los proyectos de centro. Siendo, como se dice y argumenta, una propuesta importante, e incluso definatoria del nuevo modelo de currículum, me parece, de un lado, desposeída de *sustantividad* propia, y, de otro, un tanto *simplificada y descontextualizada* de ciertas coordenadas, factores y condiciones que presumiblemente son necesarios para captar su naturaleza más genuina y para promover su funcionamiento en la práctica.

A lo largo del discurso oficial, u oficioso, aparece de modo recurrente, y prácticamente nunca bajo la sombra de la menor duda, una idea fuerza: los proyectos de centro corresponden al dominio de la aplicación de la LOGSE, han de representar un espacio y una responsabilidad de los centros y profesores para su concreción, y deben pensarse como una especificación contextual de las finalidades, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluativas de aquélla. Su fuente de legitimación más sustantiva, por tanto, es la LOGSE, y particularmente el DCB. Las razones más específicas de las que deriva su pertinencia estratégica remiten a una visión constructivista del currículum y otra similar del profesor como profesional. El centro como una organización social para el servicio de la educación, los equipos docentes, son, según mi parecer, tratados como un recurso o condición necesaria para la aplicación de la reforma, de ahí el reconocimiento de su autonomía y la exigencia de reclamar su responsabilidad en la elaboración de proyectos y programaciones cuando, en el fondo, ni unos ni otros llegan a ser tratados como instituciones o sujetos con protagonismo propio y con iniciativa relativamente independiente de la norma general: aplicar y concretar la LOGSE. Aunque el discurso que ha empezado a emerger durante este mismo año presenta algunos atisbos que quieren reclamar otras fuentes de apoyo para establecer este nivel de concreción curricular, sería más que discutible que, por ejemplo, la apelación a la investigación sobre escuelas eficaces represente una salida honrosa a la cuestión. Es más, llama la atención que, cuando se está apostando por una definición ideológica de la calidad —siempre es ideológica esta cuestión— como la que aparece en los primeros capítulos del documento del MEC (1994), se apele, como fuente investigadora de legitimación más destacable, a la susodicha investigación sobre escuelas eficaces. (3)

(3) Este matiz puede parecer, quizá, en exceso académico y erudito. Yo creo, sin embargo, que es mucho más relevante teóricamente que eso, y con implicaciones organizativas y prácticas que no deben ser echadas en saco roto, pues, la investigación sobre escuelas eficaces, siendo como es uno de los referentes donde algunos, los menos, han incardinado el desarrollo de los centros, no es ni el más importante desde el conocimiento y la investigación disponible, ni el más aconsejable desde opciones más ideológicas y sociopolíticas. El desarrollo del currículum por los centros, la colaboración escolar, u otros temas similares, hunden sus raíces en una plataforma mucho más compleja y variopinta (ver Escudero, 1990, 1992), y precisamente la investigación sobre escuelas eficaces, sin menoscabo de algunas de sus contribuciones, sirve para justificar el tema que nos ocupa mucho menos que el desarrollo organizativo, y mucho menos todavía que el movimiento sobre la mejora escolar y de la educación (puede verse, por ejemplo, Reynolds y Stoll, 1994; Fullan (1991,

Con todo ello se está situando la idea de los proyectos de centro en un terreno de coyunturalidad. Esta sugerente idea es desposeída de sustantividad, ya que queda básicamente confinada al carácter de recurso instrumental para la aplicación o concreción de la reforma. Viene a plantearse, en última instancia, como un apéndice de una propuesta de reforma particular, situacional y concreta, y queda así emparentada con la tradición tan preocupada por «la eficacia» escolar. Recientemente, Escudero (1994a), me planteaba un interrogante al respecto que puede ilustrar lo que quiero decir: ¿si en una hipotética situación futura la LOGSE es seriamente retocada, y más concretamente lo son los niveles de concreción curricular, habríamos de concluir que pierde legitimidad la idea de los proyectos de centro? Según el planteamiento imperante, creo que su marco de legitimación quedaría un tanto en entredicho.

En definitiva, lo que quiero señalar es que, si la idea de los proyectos educativos tiene alguna relevancia y sustantividad, —que a mi modo de ver la tiene— no puede ser confinada al mero carácter de instrumentación, aplicación o concreción de una reforma particular, y menos de ciertas interpretaciones y traducciones técnicas y estratégicas que coyunturalmente se establecen para el desarrollo de la misma. Esto equivale a reducir el tema al dominio de lo instrumental, lo técnico, lo procedimental, y no creo que sea procedente. Entiendo, aquí y ahora, que no sólo la LOGSE como diseño curricular base tiene que ser fundamentada y legitimada en el seno de la restauración democrática en nuestro país, así como en un espacio de interrogación, interpretación y respuesta a las nuevas realidades sociales, políticas, económicas y culturales. También los proyectos de centro han de situarse en estas coordenadas. En una situación sociopolítica como ésta no sólo es ése el diseño de reforma, también ha de pensarse bajo estas mismas categorías el modelo de hacer política de reforma, donde la idea de los proyectos de centro adquiere entonces una justificación y legitimación mucho más complejas y problemáticas; también más ricas, provocativas y estimulantes. No hubiera estado de más oír alguna justificación que apelara a nuevos imperativos democráticos sociopolíticos e ideológicos como bases de los proyectos. Aunque el constructivismo, o la concepción del profesor como profesional reflexivo y artista tienen su propio peso, son, para el tema que nos ocupa, muy de segunda fila. Tienen mucho más calado, por citar un ejemplo, las apelaciones no sólo a la distribución de responsabilidades, sino también a la distribución del poder social sobre la educación, que es bien distinto. Tiene más calado, insisto, y, a la vez, este otro tipo de argumentación sitúa el tema en un panorama mucho más problemático y conflictivo, mucho menos técnico, mucho más y dilemático tanto en lo que concierne a su justificación como en lo que respecta a su puesta en práctica.

1993). El movimiento sobre la eficacia, situado en una tradición todavía eficientista, ha amparado, por ejemplo, las versiones más dirigistas, aunque con sutileza, para la intervención institucional, así como las concepciones más gerencialistas de procesos de desarrollo de la instrucción, liderazgo escolar o ampliación de la profesionalidad de los profesores.

Pero al situarlo donde estamos viendo, creo que el tema de los proyectos ha terminado también reducido a ciertos niveles de simplificación y descontextualización que merecen algún tipo de comentario. Sin abogar por el mimetismo acrítico, no hubiera estado de más una mirada hacia los *por qué*s y *cómo*s de este planteamiento en el panorama internacional. Aquí hemos optado por una solución un tanto atípica. Ni hemos promovido el desarrollo del currículum por los centros como una opción de reforma desde abajo —así fue como originariamente surgió en muchos contextos (ver, por ejemplo, Marsh y otros, 1990, Sirotnik y Oakes, 1986; Sirotnik, en prensa, Escudero 1992b)— ni se ha planteado tampoco como una pieza más dentro de un amplio paquete de reformas, como ha sucedido y terminado imponiéndose en buen número de países (Elmore, 1990; Murphy, 1991; Murphy y Hallinger, 1993; Smyth, 1993).

En el primer caso, que plantea sus propios problemas como es lógico, el desarrollo del currículum por los centros se ha situado en una línea de reconstrucción del currículum a partir de la contestación y búsqueda de alternativas desde la base, a las políticas centralizadas. En el segundo, donde el desarrollo del currículum por los centros ha sido una pieza más de un complejo puzzle —centralización/descentralización educativa, autonomía y reconversión de centros escolares, ampliación de la profesionalidad de los profesores, reestructuración de los servicios de apoyo, asesoramiento y control, redefinición del currículum nacional, etc.— el tema ha sufrido y está sufriendo los ataques de numerosas fuerzas y tensiones muchas veces paradójicas. Más adelante aludiré a esta cuestión.

En nuestro caso, no se ha tratado una medida para potenciar la elaboración desde la base, aunque retóricamente así se haya presentado. La fuerte regulación de los proyectos, su alineamiento con la reforma, su colocación más en los derroteros de una colaboración escolar impuesta que en los propios de una cultura de la colaboración lo alejan sensiblemente de su posible construcción como una medida de mejora desde la base. Pero, por otro lado, la remisión desamparada de esta propuesta a los centros —salvo el apoyo de las «Cajas Rojas» y las propuestas de las editoriales— sin una reconstrucción previa o paralela de los centros por dentro y fuera (apoyos, recursos, formación, liderazgo, ampliación de la profesionalidad docente, reconsideración de las condiciones de trabajo, etc. han hecho de ella una propuesta más propia de políticas empeñadas en implantar reformas que en crear condiciones para la producción de reformas y mejoras. Se ha puesto delante lo que los centros y profesores habían de hacer en lugar de uno de los principios más comúnmente reconocidos en relación con la planificación de reformas: reconstruir y mejorar los centros, y potenciar al profesorado como una condición imprescindible para recomponer y mejorar el currículum y la enseñanza (Boyd, 1990).

Podría aceptarse que las últimas propuestas del MEC (1994) intentan paliar esta última carencia. Ahora se reconoce explícitamente el carácter de los proyectos de centro como referentes claves de todas las medidas para la calidad, y se apuntan algunas directrices que nos estarían aproximando a ese *maremagnum*

de la reconstrucción, o reconversión según se mire, de los centros. Desde los primeros planteamientos en torno a los proyectos han pasado ya casi diez años, y esta contextualización llega quizá tarde; es posible que quienes han formulado las medidas no tengan suficiente tiempo para desarrollarlas, y es más: dejan una buena coartada, en algunos temas, para el desarrollo posterior de una política conservadora que, presumiblemente, va a conducir esta cuestión por derroteros inquietantes. Volveremos sobre esto más adelante.

2.2. *El problema reside en que el tema de los proyectos de centro es sólo la punta visible de un enorme iceberg*

Si digo que quizá no sea lo más adecuado reducir los proyectos de centro al dominio de lo aplicativo e instrumental, así como tampoco a una simplificación escueta, es porque convendría entenderlos como uno de los exponentes más nítidos, y al tiempo más controvertidos y problemáticos, de tendencias subyacentes a las políticas de reforma que se están planeando en las últimas décadas en los países occidentales. Dicho más claro: nos topamos con una cuestión directamente relacionada con la redistribución del poder y las decisiones sobre la educación; con el papel del Estado y de otras instituciones; con la gestión y gobierno de los centros escolares; con la participación de los padres, alumnos, profesores y otros profesionales en la definición, y no sólo en la aplicación, del currículum; con el control de la educación, de los centros y de los profesores, y a través de qué medios y por quién. Nada, por tanto, de una cuestión menor, sólo referida a cómo aplicar un diseño curricular, o fácilmente resoluble mediante la fórmula de redistribuir competencias entre los tres niveles de concreción del currículum oficial.

Por todo ello, el desarrollo del currículum por los centros no se presenta como una medida apéndice, sino como uno de los contenidos sustantivos de reforma que están encarando diversos países. Y, por eso mismo, no es comprensible sin una referencia a las condiciones y circunstancias, a las razones y fuerzas que lo están promoviendo. Aquí entran de lleno razones que remiten a la actual crisis de legitimidad de los Estados (Smyth, 1991; Lundgren, 1992; Angus, 1993; Ball, 1993), con las consiguientes acometidas contra la intervención estatal en educación y la recurrencia a la autonomía como coartada para la mercantilización y desregulación de la educación (Murphy y Hallinger, 1993). El discurso político y el racionalismo económico de la llamada «nueva derecha» (Demaine, 1993; Robertson, 1993) han sido, para más señas, los pioneros de esta reorientación del movimiento a que aludo. Pero, al tiempo, también desde otras posiciones, nada sospechosas de neoliberalismo (Carlson, 1988; Sirotnik y Oakes, 1986; Sirotnik, en prensa) se aboga por el desarrollo del currículum por los centros como una opción para la democratización profunda de lo social y educativo (Escudero, 1993), con una opción de compromiso cotidiano con la reconstrucción crítica del currículum y la educación, y como una vía que habría de hacer compatible la responsabilidad y compromiso estatales con el poder, la responsabilidad y el control social e institucional.

Pero sea cual sea la orientación que se siga, en cualquier caso se trata de una opción abiertamente política e ideológica, de modo que es en este terreno, y no en el técnico o disciplinar (psicología, pedagogía) donde residen las razones y legitimaciones del signo que fueren. Por tanto antes de llegar a mayores concreciones, el debate sobre el desarrollo del currículum por los centros ha de ser de naturaleza política, ha de contemplar qué opciones ideológicas amparan no sólo el currículum oficial de una reforma sino también el tipo de centros, de profesores y profesionales en que estamos pensando y promovemos para su desarrollo. No basta hablar de participación como fórmula benefactora, sino que es preciso indagar y precisar de qué participación hablamos, sobre qué, y para qué. La nueva derecha, por ejemplo, reduce la participación de los padres a un acto de consumo y elección de las distintas ofertas educativas en el mercado. Desde una opción diferente, eso no sería sino una mercantilización de un valor que no porque suene bien ha de ser reificado. No puede haber verdadera participación sin la creación progresiva y real de condiciones de poder y de conocimiento que posibiliten la emergencia de distintas voces sobre los asuntos de la educación, el poder de contribuir activamente a moldearlos de alguna manera, y no sólo la posibilidad de elegir entre distintos productos en el bazar de la oferta educativa desregulada.

Así pues, cualquier discurso sobre los proyectos de centro que no aborde como es debido, que enmascare, por desconocimiento o por intenciones ocultas, estas cuestiones de fondo lleva a hurtar la posibilidad real de desvelar y someter a cuestionamiento y discusión cuáles son sus verdaderos motivos, cuáles sus funciones pretendidas y/o promovidas, cuáles sus implicaciones y sus posibles derivaciones. Con este trasfondo *in mente*, pueden plantearse algunas cuestiones como las siguientes: ¿cuando en el documento MEC (1994) se habla de «contratar» la autonomía, quiere decirse que se contemplan medidas que puedan llevar hacia niveles diferentes de desregulación de la educación según que los centros sean más o menos responsables en el ejercicio de la autonomía?, y ¿qué se quiere decir con autonomía?, ¿se tratará de una autonomía vigilada respecto al cumplimiento de los niveles de concreción del currículum?, ¿qué quiere decir, autonomía responsable?, ¿o, acaso, será la apertura de una rendija para promover una liberalización sutil y venideras diferencias dentro del sistema público/privado de educación?, ¿sucederá aquí, como ocurrió en otros países (Australia, Inglaterra) en los que la autonomía y desarrollo curricular por los centros, iniciada por partidos vistas con buenas intenciones, dejó puestos los preámbulos para su implantación dura por parte de los posteriores gobiernos conservadores?

Éstos, y otros interrogantes de tono equivalente, sólo pueden salir a la luz del debate público desde un planteamiento de los proyectos de centro que los relacione con la parte escondida del iceberg al que, quiérase o no, pertenecen. No quiero decir que la apelación al constructivismo no sea pertinente, así como tampoco carece de importancia una determinada concepción del profesor como la comentada más arriba. Pero, a mi modo de ver, ni una ni otra son suficientes. Es más, si es a ellas a las que se remite su razón de ser, estarían hurtándose al debate estas otras facetas y factores, mucho más determinantes,

que ejercen de hecho una poderosa influencia sobre el tema que estamos discutiendo.

2.3. *Una visión más problemática sobre qué son y representan los proyectos de centro lleva, necesariamente, a una complicación incluso de cómo y bajo qué condiciones elaborarlos*

Si los proyectos de centro son sólo una punta de lanza de un entramado ideológico, estructural e incluso organizativo como el que he referido, quizás convendría ser conscientes de que las opciones concretas que quieran promover esta línea de cambio en los sistemas educativos son menos taxativas, menos regulables y menos lineales de lo que parece.

En efecto, si la discusión ideológica a la que acabo de referirme ha sido importante en los intentos de construir la naturaleza del desarrollo del currículum por los centros, no ha sido menor la propiamente pedagógica, curricular y organizativa. No puedo detenerme en ello en estos momentos (Escudero, 1992b, 1994), pero sí procede algún comentario breve. El desarrollo del currículum por los centros, dentro de la discusión propiamente pedagógica sobre el particular, ha venido vinculado a un cuestionamiento del currículum como diseño impuesto desde arriba, también a un sentimiento de disgusto con un tratamiento del profesorado como un profesional técnico, así como también a una recomposición importante de la organización escolar y su cultura (Bolívar, 1993; Escudero y Bolívar, 1994; González, 1994; en prensa *a* y *b*), de los mismos procesos de planificación escolar, liderazgo dentro y fuera de los centros (Escudero y Moreno, 1992), etc. Pero, digámoslo una vez más, el clima de pensamiento pedagógico donde ha emergido y que ha ido acompañando a nuestro tema, no ha venido de la psicología, ni tampoco, rigurosamente hablando, de aquellas de sus contribuciones que han sido importantes para comprender mejor el papel, el modo de funcionar y los bagajes que acompañan al profesor en las interacciones que mantiene en las aulas con sus alumnos y alumnas.

Ha sido donde se han explorado líneas de trabajo como la colaboración escolar, el desarrollo y mejora de los centros, la ampliación de la profesionalidad de los profesores y su desarrollo profesional el lugar promotor del desarrollo del currículum por los centros. Y ha sido, en este contexto, donde también se han planteado interrogantes sobre la pertinencia o no de dicotomías como la centralización frente a la descentralización, el individualismo frente a la colaboración (Fullan, 1993), la formación *en* y *de* los centros frente a la formación *para* los profesores como receptores (Escudero y López, 1992); la gestión tradicional frente a los nuevos modelos neogerencialistas, sin excluir un debate importante sobre la nueva cultura de la excelencia (Smyth, 1991; Robertson, 1993) y sus traducciones en sutiles procedimientos edulcorados de control del profesorado, aunque sea a través de grandes lemas, como la colaboración, la apropiación, el compromiso y participación en el desarrollo de las reformas (Bates, en prensa).

Así, se están revisando intensamente las ingenuas contraposiciones entre centralización y descentralización, al tiempo que se han denunciado determinados indicios que ponen de manifiesto hasta qué grado, bajo las mejores proclamas de descentralización, pueden esconderse los recursos más sutiles de una centralización más efectiva, de un dirigismo más neotécnico al servicio de formas soterradas que tratan de perpetuar, aunque sea bajo otras envolturas, la primacía de la razón técnica y la eficacia (Bates, en prensa).

En este mismo clima de debate, tras los primeros entusiasmos con la idea de la colaboración, los equipos docentes, la participación, la revisión de las estructuras de gestión en centros y la redistribución de funciones, con todo el abanico de medidas encaminadas a la reconversión de los mismos, empiezan a surgir los primeros signos de relativización y descontento. Así, Fullan, 1993*b*; Firestone, 1993; Murphy y Hallinger, 1993, por citar algunas fuentes reconocidas, ponen de manifiesto que muchas de estas medidas no llegan a calar en la vida cotidiana de los centros y menos en las prácticas de aula, ya que han terminado, en bastantes casos, como meros retoques, simbólicos unas veces, y sólo estructurales otras, de la organización y gestión. Se ha denunciado, en este mismo sentido, su tendencia a complicar la burocracia de los centros, la intensificación del trabajo docente, sin llegar a penetrar en la reconstrucción de la cultura profunda de los centros o de la vivencia y ejercicio de la profesionalidad por los docentes. Iriamos a incorporararnos al movimiento de reestructuración escolar, tal como podría adivinarse en el documento del MEC (1994) no sólo tarde en comparación con otros países occidentales, sino justo en el momento en que el asunto está sometido a una problematización más intensa.

En estos momentos, no sólo están en entredicho modelos de proyectos curriculares excesivamente racionales, lineales y dirigistas. Véase, al respecto, una contribución importante de Louis (1994), ya referida. Se asiste a una etapa de fuerte revisionismo de estrategias que levantaron muchas expectativas en los ochenta, entre ellas, el desarrollo del currículum por los centros; por tanto, también en este tema hay que someter las decisiones a esquemas de pensamiento mucho más flexibles, a una actitud intelectual mucho más inquisitiva, vigilante, crítica y atenta, simultáneamente, a lo estructural y organizativo, sin olvidar lo más personal e idiosincrático. Son éstos, bien es conocido, algunos de los signos de la postmodernidad. También hay que tomarlos en consideración para pensar y actuar en un tema como el que nos ocupa. En todo caso, flexibilidad, apertura, relativización, incertidumbres pueden ser contrapesos a otras imágenes, antes señaladas, como las que —sin duda con otra intención diferente de la que yo aludo aquí— se han utilizado en el discurso oficial u oficioso para aludir a procesos y procedimientos para los proyectos curriculares: cadenas, eslabones, aplicaciones, concreciones, desviaciones, ajustes.

Ahora bien, entre flexibilidad y sobrerregulación, o entre certezas e incertidumbres, o entre desarrollos más abiertos y aplicaciones/concreciones, hay un imponente espacio sobre el que habrá que construir. No soy capaz de aventurar cuál pueda ser el futuro a corto o medio plazo del desarrollo del currículum por

los centros en nuestro contexto. Sin duda, la evolución de los acontecimientos políticos, y con ellos la configuración de la política social, educativa, bajo la vigilancia de la económica, serán determinantes importantes. ¿Será el discurso y la práctica de la nueva derecha el que llegará a intentar, también aquí, un alineamiento de los proyectos curriculares con una política de liberalización y mercantilización de la educación, con el neogerencialismo imperante, con gestores excelentes y eficaces ajenos a la sensibilidad y cultura pedagógica, con controles desde arriba, aunque camuflados, de los centros, de los profesores, de la educación? Es difícil de responder esta cuestión, y yo no desearía tener bases para responderla afirmativamente dentro de poco tiempo. Cabe esperar, por el contrario, y también en mi caso desear, que el cuerpo social en su conjunto, la comunidad escolar y, particularmente, la masa crítica de profesionales, educadores y educadoras, tomemos conciencia de lo que nos estamos jugando en este terreno y aquí, como en otros lugares, tenga lugar una batalla que acaba de iniciarse por la recuperación democrática de la escuela pública también en esta parcela: en la gestión realmente democrática, en la autonomía responsable y crítica al tiempo, en la construcción reflexiva y valiosa del currículum, en la construcción también de la educación y de la práctica docente desde categorías más colegiadas, solidarias, abiertas al escrutinio público, ya que públicos y sociales son los temas que tenemos entre manos: la formación de esta y futuras generaciones a la luz de principios propios de sociedades de progreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Angus, L. (1993): «Democratic Participation of Efficient Site Management: The Social and Political Location of the Self Managing School», en Smyth (ed.).
- Bates, R. (en prensa): «Teoría crítica y administración educativa», en J. M. Escudero y M.^a T. González (eds.), *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Educativas.
- Ball (1993): «Culture, Cost and control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales», en Smyth (ed.), pp. 63-82.
- Bolívar, A. (1993): «Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas», en A. Villa (ed.), *La autonomía escolar*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boyd, W. L. (1990): «Balancing Control and Autonomy in School Reform: The Politics of Perestroika», en J. Murphy (ed.), *The Educational Reform Movement of the 1980s: Perspectives and Cases*. Berkeley, McCutchan Publ., pp. 85-96.
- Carlson, D. (1988): «Curriculum Planning and the State: The Dynamic of Control in Education», en L. Beyer, y M. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. New York, State University of New York Press.
- Coll, C. (1986): «Los niveles de concreción en el diseño curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 24-30.

- Coll, C. y Martín E. (1994): «Aprendiendo de la experiencia (Monográfico Proyectos Curriculares)», *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp. 8-15.
- Del Carmen, L. (1990): «Modelos de desarrollo curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 178, pp. 69-72.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE.
- Demaine, J. (1993): «The New Right and the Self-Managing School», en Smyth (ed.), pp. 35-48.
- Elmore, E. (ed.) (1990): *Restructuring Schools*. San Francisco, Jossey Bass.
- Escudero (1990): «El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración», *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Escudero, J. M. (1992): «La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela», *Seminario de Formación en Centros*. Sevilla, CEP.
- (1992b): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares», *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
 - (1993): «La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática», en P. Ortega y J. Sáez, (eds.), *Educación y Democracia*. Murcia, Caja Murcia.
 - (1994): «La elaboración del Proyecto de Centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación?», *Comunidad Educativa*, 215, pp. 20-30.
- Escudero, J. M. y López, J. (eds.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Ed. Arquetipo.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994): «Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola», en A. Amiguiño y R. Canario (eds.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de formação*. Lisboa, Educa, pp. 97-156.
- Firestone, W. A. (1993): «Why professionalizing Teachin Is not Enough», *Educational Leadership*. March, 6-11.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassel Education.
- (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London, The Falmer Press.
 - (1993b): «Why Teacher Must Become Change Agents», *Educational Leadership*, March, 12-17.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991): *Working together for Your School*. Victoria, ACEA.
- Gimeno, J. (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 84-89.

- Gimeno, J. (1989): «Proyectos Curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores?», *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 14-18.
- Giroux, H. (1992): «Language, difference and Curriculum Theory: Beyond the Politics of Clarity», *Theory into Practice*, 31, (3), pp. 219-227.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1986): «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling», *Harvard Educational Review*, 56, (3), pp. 213-239.
- González, M.ª T. (1994): «El Proyecto de Centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la Escuela?», *Comunidad Educativa*, 215, pp. 15-20.
- (en prensa, a): «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: un panorama general», en J. Escudero, y M.ª T. González (ed.), *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Educativas.
 - (en prensa): «¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?», en J. Escudero y M.ª T. González (eds.), *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Educativas.
- Hargreaves, A. (1991): «Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration», en J. Blase (ed.), *The Politics of Life in Schools*. London, Sage, pp. 46-72.
- Louis, K. S. (1994): Beyond Managed Change: Rethinking How Aschool Improves», *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5 (1) pp. 2-24.
- Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- Marsh, C. y otros (1990): *Reconceptualizing School Based Curriculum Development*. London, The Falmer Press.
- MEC (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. Madrid.
- (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
 - (1992): *Proyecto Curricular. Primaria*. Madrid.
 - (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*: Madrid.
- Murphy, J. (1991): *Restructuring Schools*. New York, Teachers College.
- Murphy, J. y Hallinger, Ph. (1993): *Restructuring Schooling. Learning from Ongoing Efforts*. California, Corwin Press.
- Pérez Gómez, A. (1986): «Más sobre la formación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 92-94.
- Pinar, W. F. (1992): «Dreamt into Existence by Others: Curriculum Theory and School Reform», *Theory into Practice*, 31.3, pp. 228-235.
- Popkewitz, S. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform*. New York, Teachers College Press.

- Reynolds, D. y Stoll, L. (1994): «The School Effectiveness and School Improvement Knowledge Base», *Paper ICSEI*. Melbourne.
- Robertson, S. (1993): «The Politics of Devolution, Self-Management and Post-Fordisms in Schools», en Smyth (ed.), pp. 117-136.
- Sirotnik, K. (en prensa): «La escuela como el centro del cambio», en J. M. Escudero y M.ª T. González (eds.), *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Educativas.
- Sirotnik, K. y Oakes, J. (1986): «Critical Inquiry for School Renewal: Liberating Theory and Practice», en K. Sirotnik y J. Oakes (ed.), *Critical Perspective on the Organizational Improvement of Schooling*. Boston, Kluwer Nijhoff.
- Smyth, J. (1991): «International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work», *Brit. Jour. of Sociology of Education*, vol. 12 (3), pp. 233-246.
- (1993): *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London, The Falmer Press.