

JUAN M. ESCUDERO (Coord.)  
ANTONIO BOLÍVAR,  
MARÍA TERESA GONZÁLEZ,  
JUAN M. MORENO

# DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

7

*ice*  
Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HORSORI**  
EDITORIAL

**TÍTULOS PUBLICADOS**

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**  
*Carlos Lomas (Coord.)*
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**  
*Manuel de Puelles (Coord.)*
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**  
*Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)*
- 4 Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Sencundaria.**  
*Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)*
- 5 La orientación educativa y profesional en la Educación Sencundaria.**  
*Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)*
- 6 Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**  
*Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)*
- 7 Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria.**  
*Juan Manuel Escudero (Coord.)*

*ice*  
.....

Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HORSORI**  
EDITORIAL

CUADERNOS  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

7

JUAN MANUEL ESCUDERO (Coord.)

ANTONIO BOLÍVAR,  
MARÍA TERESA GONZÁLEZ,  
JUAN M. MORENO

DISEÑO Y DESARROLLO  
DEL CURRÍCULO  
EN LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI  
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M<sup>a</sup> Gutiérrez,  
Francesc Segú.

Primera Edición: Mayo 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona  
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona  
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona  
© Juan M. Escudero  
© Antonio Bolívar  
© María Teresa González  
© Juan M. Moreno  
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori  
Depósito legal: B-23.387-1997  
I.S.B.N.: 84-85840-56-9  
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.  
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta  
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

# Índice

PRÓLOGO. <i>Juan M. Escudero</i> .....	9
--	---

## CAPÍTULO I. EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Introducción al diseño y desarrollo del currículum .....	19
1.1. Tradiciones y estilos de desarrollo curricular: la dimensión política del desarrollo curricular .....	22
2. La reforma comprensiva de la educación secundaria .....	26
3. Comprensividad y diversidad en el currículum de secundaria .....	31
4. Las claves curriculares de la ESO y del Bachillerato.....	33
5. Los frentes abiertos: perspectivas y problemas en el currículum oficial de la educación secundaria .....	40

## CAPÍTULO II. DEL CURRÍCULUM OFICIAL MARCO AL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Los presupuestos problemáticos de la racionalidad científica y la gestión científica y técnica .....	48
2. La constatación y comprensión de las fracturas y discontinuidades del currículum y las reformas .....	50
2.1. Una lectura sociopolítica de las reformas y el currículum.....	52
2.2. El currículum, un fenómeno invertebrado y fragmentario.....	55
2.3. Pero, ¿existe alguna vía para la sutura de las fracturas y discontinuidades del currículum y las reformas?.....	60
3. El desarrollo del currículum por los centros: sus plataformas pedagógicas más genuinas y algunos problemas y desencantos.....	67
4. Una agenda más amplia de reformas escolares y sus trasfondos sociopolíticos.....	77
4.1. La reestructuración de los sistemas escolares.....	78

4.2. La agenda sociopolítica, económica e ideológica de la reestructuración .....	82
5. Por una reconstrucción de la profesión docente y de los centros para el desarrollo del currículum .....	94
<b>CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA: LA ELABORACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO Y LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DEPARTAMENTOS</b>	
1. Introducción .....	103
2. Una plataforma de base para la elaboración del proyecto de centro: Naturaleza, construcción de un clima socioinstitucional y ámbitos de decisión .....	109
2.1. El Proyecto de Centro como construcción de algunas condiciones socioinstitucionales para la actuación conjunta .....	110
2.2. Abordar la planificación y el desarrollo del Proyecto de Centro como un proceso .....	113
2.3. Los ámbitos de decisión curricular en el Proyecto de Centro.....	116
2.3.1. Los ámbitos organizativos en el Departamento/Centro .....	117
2.3.2. Los ámbitos del currículum y de la enseñanza .....	118
2.4. Normatividad y referentes para las decisiones adoptadas en el contexto del Proyecto de Centro .....	128
2.5. El Proyecto de Centro como contexto y contenido de la formación del profesorado .....	136
3. La elaboración del proyecto de centro y programaciones didácticas de los departamentos como documentos institucionales .....	139
4. Del currículum como plan a la práctica del aula: el currículum en acción.....	147
4.1. La preparación de la práctica .....	150
4.1.1. La elaboración y uso de materiales curriculares.....	150
4.1.2. La elaboración de unidades didácticas.....	153
4.2. La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica .....	157
5. El seguimiento y evaluación del currículum del centro .....	166
5.1. Introducción: el sentido de la evaluación .....	166
5.2. Algunos principios generales para el seguimiento y evaluación de proyectos .....	167
5.3. La evaluación del currículum en acción: procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.....	170
5.4. Evaluación del Proyecto curricular de Etapa como acción y tarea conjunta .....	175
5.5. La evaluación externa del Instituto .....	180
A modo de Epílogo .....	185
<b>SUPUESTOS PRÁCTICOS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.....</b>	<b>187</b>
<b>LECTURAS RECOMENDADAS .....</b>	<b>195</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>197</b>
<b>ÍNDICE TEMÁTICO .....</b>	<b>205</b>



# Prólogo

Este libro aborda el tema del diseño y desarrollo del currículum de la educación secundaria en el contexto de la actual reforma educativa, LOGSE. Tres son, por tanto, las cuestiones generales que nos ocupan a lo largo de sus páginas: a) el diseño de la propuesta curricular marco que la LOGSE ha planteado como una propuesta para pensar, fundamentar y ordenar la educación en la etapa correspondiente a la educación secundaria, b) una determinada política de desarrollo pensada para mediar y hacer más verosímil la relación entre el currículum oficial marco y sus progresivas reconstrucciones y realización en la práctica educativa por parte de los centros escolares y el profesorado, y c) el telón de fondo histórico, si se prefiere microhistórico, representado por el pasado inmediato, presente y futuro más cercano al ser y devenir de la reforma que nos ocupa.

La naturaleza de los temas que trataremos y su relación con las circunstancias que definen sus contornos, nos hace conscientes, problemáticamente conscientes incluso, de que nuestro empeño es relevante y, al tiempo, difícil de resolver de manera adecuada y provechosa. Los temas que nos ocupan son, educativamente hablando, dignos de consideración y permanente reflexión, pero también delicados y conflictivos, vidriosos y renuentes a fórmulas consensuales de pensamiento y acción. El currículum en general, y el propio de una etapa educativa como la secundaria en particular, está atravesado por opciones múltiples, entreveradas por cuestiones de valor, tanto en lo que respecta a su naturaleza y discurrir en nuestros impresionantes centros de secundaria, como por lo que respecta a la función social de este tramo educativo, su contribución a la construcción de las identidades personales, sociales y profesionales de los estudiantes, así como propiamente académicas y escolares.



Si, tal como nos proponemos, no sólo planteamos cuestiones relativas al curriculum como propuesta o diseño —ya suficientemente complejas— sino también el carácter social, institucional y personal, político y cultural, que el mismo va adquiriendo una vez que es puesto en acción en el sistema educativo, centros, profesores y sociedad, la tarea que nos ocupa se torna todavía más arriesgada. Cualquier reforma curricular, que supone responder a múltiples y complejos problemas e interrogantes en su génesis y decisiones plasmadas en los proyectos o diseños oficiales correspondientes, queda expuesta a múltiples improntas desde los primeros momentos que jalonan la historia corta pero decisiva de sus encuentros, o desencuentros, con el cuerpo social, con los centros, con el profesorado, con los alumnos y las familias. No descubrimos, seguramente, nada a nadie, si hacemos explícito nuestro sentimiento de que los primeros pasos del curriculum de la educación secundaria han provocado, por razones muy diversas, un considerable *desgaste* en aquellos que depositaron en la reforma justificadas expectativas. Y, en aquellos que ni siquiera llegaron a albergarlas, tal vez un refuerzo y afianzamiento en sus posiciones de partida. Y todo ello, desgraciadamente, cuando ni tan solo se ha llegado a disponer del espacio de tiempo razonable que cualquier reforma o cambio educativo necesita para mostrar en la práctica sus posibilidades y limitaciones.

Resultaría ingenuo desconocer el hecho de que, particularmente entre un amplio sector del profesorado de educación secundaria, muchas de las propuestas y jergas de la reforma han despertado no pocos recelos, cierto escepticismo y, en ocasiones, hasta menosprecios más o menos explícitos. Glosarios de términos entre los que habría que incluir algunos de los que aquí vamos a considerar (curriculum, diseño y desarrollo curricular, elaboración de proyectos, colaboración profesional, etc.) no han cumplido en ocasiones la pretendida función clarificadora de la filosofía de la reforma que sin duda pretendían. En más de un caso, han cultivado una percepción e imagen social no demasiado alejada de una suerte de recetario destinado a divulgar y propagar nuevos y vacíos nominalismos, exportados arbitrariamente de otros contextos culturales y arropados por los correspondientes discursos psicopedagógicos que han pretendido dotar a las propuestas de las dosis necesarias de legitimación científica y fundamentación teórica.

Somos conscientes, igualmente, de que una serie de circunstancias de muy diverso signo están acompañando al discurrir de la LOGSE en la etapa de la educación secundaria. Algunas no suponen, precisamente, las condiciones más idóneas para su desarrollo adecuado, sino más bien todo lo contrario. Baste aludir, a título ilustrativo y como muestra de lo que queremos decir, la avalancha de problemas que han presidido el inicio del curso actual, coincidiendo con la puesta en práctica generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria. Sus expresiones más visibles, divulgadas ampliamente por los medios de comunicación, se manifestaron en carencias importantes de recursos y medios que han afectado seriamente a la disponibilidad y equipamientos de los centros, a la misma escolarización del alumnado, la organización del profesorado y sus condiciones de trabajo, las ratios de alumnos por aulas, etc. Todo se ha traducido

en un malestar social y educativo, justo en los primeros pasos de una de las propuestas reformadoras más distintivas y justificadas de la LOGSE.

Otras circunstancias, sutil y coyunturalmente combinadas con las anteriores, son de un carácter, si cabe, más abiertamente sociopolítico. Han quedado marcadas por una transición desde la anterior política y administración educativa a la actual que está resultando más conflictiva que lo que sería deseable para un tema como el que nos ocupa. Las asunciones del espíritu y compromisos con la reforma en marcha por parte del gobierno actual aparecen teñidas de mayores titubeos de los que serían deseables para un mínimo discurrir favorable de los cambios en marcha, tan necesitados de apoyos inequívocos de todo tipo justamente en sus primeros pasos, y particularmente por parte de quien habría de asumir un inequívoco liderazgo para llevar a buen término una reforma a gran escala como la LOGSE.

No desconocemos tampoco el hecho de que la filosofía y las propuestas de la LOGSE, todo lo razonables que se quiera por sus avales no sólo pedagógicos sino también sociales, culturales y hasta socioeconómicos, han quedado expuestas a una compleja interlocución con algunos de sus destinatarios más decisivos e influyentes. Cualquier reforma, también la que nos ocupa, es una propuesta cultural dotada, por tanto, de sus propias concepciones de la educación, de los contenidos, los modos y estilos pedagógicos, las relaciones educativas, los estudiantes, etc. irremediablemente destinada a encontrarse con otras culturas, representaciones, percepciones y expectativas preexistentes y poseídas por los cuerpos docentes, las familias y los mismos alumnos. Suele decirse en este sentido, y probablemente con razón, que las reformas representan un fenómeno socioeducativo que ilustra bastante bien no tanto el fácil acomodo y diálogo plácido entre diversos agentes y sus propias perspectivas cuanto, más bien, un caso paradigmático de confrontación entre culturas raramente coincidentes: por un lado, la propia de políticos, administradores y diseñadores, promotores de cambios pertrechados de diseños y diversas medidas de reforma; por otro, la sostenida por el cuerpo social en su conjunto, por los profesionales de la educación de forma más específica, por las familias y los mismos alumnos. Ésta, sin duda, menos articulada y visible, fragmentaria y heterogénea, pero no por ello con menor entidad e influencia sobre diversos ámbitos y a través de variopintas manifestaciones.

En resumidas cuentas, estos tres ingredientes a los que acabamos de aludir, a saber: el conjunto de condiciones materiales y los recursos disponibles para encarar los primeros pasos generalizados del desarrollo de la educación secundaria, un marco sociopolítico y administrativo que ahora se encuentra con el imperativo de gestionar una reforma no querida ni deseada, y el fenómeno habitual, aunque no por ello menos problemático, de la confrontación que suele darse entre la *cultura* de las reformas y las *culturas* preexistentes y vigentes en el sistema social y educativo, componen un conjunto de circunstancias que tornan especialmente complicados los temas que nos ocupan, así como su tratamiento adecuado en un libro como éste. Invitan, por tanto, a discurrir con suma cautela, disuaden de cualquier propósito de tratarlos de forma crédula y a problemática o de dar por supuestos consensos inexistentes.

Todo ello, aquí sólo enunciado de forma preliminar, nos ha hecho sensibles a la necesidad de acotar y precisar no sólo los temas que planteamos, ya de por sí complejos y susceptibles de muy diversas aproximaciones. Nos ha animado a sopesar, además, el enfoque desde el que tratarlos, la determinación de nuestras pretensiones y el modo de expresarlas. Para anticipar al lector cuáles van a ser nuestros derroteros, consideramos oportuno anticipar un par de precisiones generales en este prólogo.

Queremos dejar bien claro, en primer lugar, que pretendemos ofrecer una serie de reflexiones y propuestas sobre asuntos nucleares de la LOGSE en lo que respecta a la educación secundaria. Concretamente, nos vamos a ocupar del currículum que la misma ha propuesto y diseñado para esta etapa, así como de uno de los elementos de la política de desarrollo planteada: la reelaboración y contextualización del currículum por parte de los centros y profesores, convocados a plasmarlo en sus respectivos proyectos de centro, programaciones didácticas de los departamentos y otras apelaciones similares, inspiradas todas ellas en principios de participación, responsabilización profesional de los docentes, autonomía de los centros y diversificación contextualizada del currículum.

Tanto sobre uno como sobre otro tema, nuestro punto de partida es claro y así queremos declararlo: el espíritu reformador que ha inspirado a la actual LOGSE con el propósito de recomponer y mejorar el sistema educativo heredado, la reordenación del mismo traducida en una ampliación de la escolaridad obligatoria y comprensiva (ESO), la diversificación del bachillerato y la pretendida revalorización y reajuste de la formación profesional, nos parece una filosofía de partida digna de valoración positiva. Los grandes principios inspiradores de la reforma en esta etapa, así como sus expresiones más específicas en la selección y organización de los contenidos, en la proclamación de las orientaciones metodológicas que habrían de presidir los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los criterios generales y procedimientos para el seguimiento, evaluación y apoyo al aprendizaje escolar de los alumnos, representan un marco de referencia nada despreciable para pensar y reflexionar, decidir y actuar en relación con el tipo de experiencias y resultados escolares que habríamos de propiciar para los ciudadanos y ciudadanas que reciben el servicio educativo propio de este tramo de nuestro sistema educativo.

Pero, como es natural, cualquier diseño y concreción del currículum pensado y orquestado para una etapa escolar determinada es sólo una opción entre otras posibles y alternativas. Entre las omitidas podría haber, en principio, otras que tal vez merecerían ser incluso valoradas como más acordes y congruentes con sus filosofías inspiradoras. Entre nuestros pensamientos mejor fundamentados sobre la educación y lo que logramos traducir a los diseños o proyectos en ellos fundados, siempre existe algún grado de discontinuidad, de indeterminación, incluso de incongruencia. El componente ideológico de las reformas, sus grandes principios y concepciones pedagógicas, suelen ser más ambiciosos —algunos dirían que quizás más retóricos— que lo que nos atrevemos a diseñar, o somos capaces de plasmar en las decisiones políticas y concrecciones educativas

que tomamos al tejer los hilos quebradizos que enlazan nuestras visiones, aspiraciones, concepciones y valores con las decisiones y prácticas seleccionadas en nuestros proyectos.

Puede decirse otro tanto, en ese mismo orden de cosas, de las fisuras tan estridentes que las políticas educativas suelen evidenciar entre los proyectos diseñados, usualmente bien pertrechados de argumentos y racionalidades reconocidas, y las actuaciones y medidas que empiezan a tomarse en los planos más concretos de las políticas encargadas de promover la transformación de los diseños generales en relaciones, recursos, apoyos, formación, etc. Las políticas de y para el desarrollo acompañan inevitablemente al discurrir de los cambios por los entresijos del sistema educativo, por los centros y aulas, incluso por las experiencias, significados y resultados que sostienen y conforman el ser y el devenir de la educación para los alumnos, familias y diversos profesionales que trabajan en el sistema escolar. Tal acompañamiento, lamentablemente, no siempre es benéfico. A veces, en lugar de facilitar puede contribuir a obstruir.

Nuestro punto de vista, por tanto, que no quiere contravenir el espíritu de la LOGSE, y mucho menos apuntarse a una fácil denostación de la misma por motivos espúreos, superficiales o acaso ahora oportunistas, sino que está animado de un afán explícito por resituar y poner en contexto sus planteamientos, concrecciones y desarrollos actuales o previsibles. Nos parece que es ésta una buena coyuntura para adoptar una mirada sobre la reforma con cierta distancia y perspectiva, sin caer por ello ni en el desapasionamiento ni en la neutralidad, imposibles en temas de esta naturaleza. Distancia que nos permita no identificarnos ciegamente con la defensa a ultranza y alicorta de todas sus propuestas y realizaciones: las primeras, dignas de permanente revisión, y las segunda, aunque todavía provisionales, con evidencias suficientes para reconocer algunos aciertos y no pocas limitaciones. Distancia pretendidamente dirigida a separar lo fundamental de lo accesorio, el trigo de la paja. Que mantenga principios y valores que la LOGSE ha puesto en juego en la construcción ideológica y práctica de una etapa tan importante hoy como la de la educación secundaria, pero que facilite también la contemplación de los diversos derroteros que pueden y deben seguirse para plasmar sus ideas y proyectos en la práctica. Nos proponemos, de este modo, ofrecer una determinada perspectiva sobre diversos asuntos, decisiones y actuaciones que es preciso afrontar en la articulación de las políticas de desarrollo de la reforma desde los planos propiamente administrativos hasta aquellos otros localizados en los centros, así como la inexcusable responsabilidad de los profesionales de la educación encargados de la formación de los estudiantes en este tramo de su escolarización.

Por ello, como podrá apreciarse en el primero de nuestros capítulos, perseguimos describir y caracterizar el conjunto de ideas, principios y valores que presiden el curriculum de la educación secundaria y que han sido plasmados en la construcción del curriculum propuesto por la LOGSE. Pero, al mismo tiempo, hemos considerado oportuno resituarlo en el contexto de las políticas educativas que han tratado de responder a propósitos idénticos en otros países de nuestro entorno. Nos proponemos escribir sobre la reforma de nuestra educa-

ción secundaria desde los planteamiento de la LOGSE, pero no quedarnos reducidos a sus contornos y formalidades más específicas. Esperamos, de este modo, ofrecer al lector algunos referentes que pueden ser provechosos no sólo para entender el curriculum propuesto, sino también para dialogar con el mismo desde perspectivas y consideraciones que están más allá de sus concreciones y formas particulares.

Y podemos decir otro tanto de la perspectiva desde la que analizaremos el desarrollo en la práctica del curriculum, particularmente traducida en el requerimiento encomendado a centros y profesores de que lo reelaboren y desarrollen en sus propios ámbitos de actuación por medio de sus proyectos de centro y programaciones didácticas. Sería reincidente, y desde nuestro modo de ver las cosas inoportuno, ahondar más en propuestas esencialmente preocupadas por responder a la imperiosa cuestión de cómo y qué hacer para elaborar los proyectos de centros. Esto supondría para nosotros confinar una cuestión tan relevante como ésta al dominio de las meras técnicas o procedimientos. Sobre el particular se ha escrito amplia y extensamente en los últimos cinco años en el fragor del desarrollo inicial de la LOGSE. Nuestra opinión es que esta medida o propuesta esconde tras de sí mucho más que lo que suele declararse. Es mucho más enrevesada que lo que puede representar elaborar proyectos de centro de acuerdo con una ortodoxia improcedente e indebidamente establecida y regulada desde la óptica administrativa. Y, por tanto, las urgencias de los procedimientos y las fórmulas expeditivas para salir del paso, si pretendemos tomarnos en serio un tema educativo como éste, han de ceder su lugar a la debida comprensión de otras cuestiones seguramente más fundamentales y decisivas.

No nos anima, por tanto, ningún interés por ofrecer la última y mejor reafirmada fórmula expeditiva para responder satisfactoriamente a la cuestión de cómo hacer los proyectos de centro. Aunque esta preocupación de orden práctico no nos es ajena, como pondremos de manifiesto en el tercer capítulo, hemos entendido que era del todo necesario sacar a la luz algunas de las claves, aparentemente alejadas y distantes de lo más concreto y cotidiano, pero imprescindibles, desde nuestro punto de vista, para situar, dotar de sentido y valor, sin eludir sus contornos conflictivos y problemáticos, un asunto tan relevante, y ya tan deteriorado, como la elaboración del curriculum por los centros y el profesorado. Esas claves a que aludimos se refieren al telón de fondo de una propuesta de política curricular como ésta; la dotan de matices y contrapuntos no sólo pedagógicos y organizativos localizables en el seno de nuestras instituciones escolares, sino también y, al mismo tiempo, de razones y propósitos sociopolíticos, económicos, culturales e ideológicos.

En definitiva, por tanto, nuestro propósito va dirigido a ofrecer algunas reflexiones y aportaciones para seguir pensando en la LOGSE, hacerlo en relación con una etapa tan importantes como la educación secundaria, e invitar a no dejarse arrastrar por cualesquiera de las modas efímeras a que suelen ser tan propensos los lenguajes y discursos educativos, las percepciones y reacciones más espontáneas, las filias y las fobias que habitualmente provocan las refor-

mas. A menos que procuremos adoptar en estas circunstancias una actitud más serena, ponderada y reflexiva, unos y otros quedaremos atrapados por simulacros de cambios que prometen alterar todo para dejar las cuestiones educativas más decisivas prácticamente sin tocar. Una actitud del mismo signo, por lo demás, parece necesaria para no consagrar rutinas o tradiciones en uso, concepciones y prácticas que no por vigentes en el día a día son necesariamente legítimas y razonables.

Esta última idea nos introduce de lleno en la segunda consideración que deseamos hacer explícita en esta introducción. En la literatura especializada sobre los fenómenos de reformas educativas, se alude con frecuencia a su carácter efímero y a su impacto superficial sobre las creencias y prácticas vigentes y más asentadas en el sistema y en sus diferentes agentes (Cuban, 1992, Elmore, 1995). Se utiliza, por ejemplo, la metáfora de las *reformas como mariposeo* para denotar el hecho de que son tan fácilmente adoptadas como, a poco de ser puestas en práctica, distorsionadas y olvidadas, activando así sucesivos y permanentes movimientos de reforma de las reformas, presas de un ciclo fatídico que sucesivamente va haciéndolas emerger, desarrollarse sin responder a sus motivaciones y fenecer. En ese ciclo, se describen tres fases sucesivas que vale la pena referir brevemente.

Fases de diagnóstico de los males que aquejan a los sistemas educativos, que suelen adquirir cuerpo en informes de expertos, documentación y denuncia de la crisis del sistema, que dan lugar a otras en las que se formulan grandes soluciones, se generan nuevas expectativas asociadas a las mismas, surgen nuevos héroes o heroínas inspiradores, pertrechados de los correspondientes lenguajes y discursos para dotar de avales razonables a los cambios propuestos. Procuran, de ese modo, captar adhesiones sociales y salvaguardar la credibilidad del sistema cuyas deficiencias serán remediadas por sus programas y propuestas de resolución de las necesidades y problemas previamente detectados. Pero, una vez diseñadas las reformas, puestas en circulación a través de los correspondientes mecanismos de difusión y trasladadas desde el plano de los principios y proyectos a la práctica de centros y aulas, empiezan a resurgir síntomas de desencanto, rumores sobre sus limitaciones para dar respuesta a los problemas que las justificaron, dudas sobre la aplicación de los recursos materiales y humanos necesarios: marcan su presencia, en este clima, las primeras crónicas anunciadoras de su previsible fracaso. Empieza a incubarse, entonces, la tercera de las fases, definida ahora por desencantos, frustraciones y deafecciones. Con ello, el cierre de un ciclo inveterado y la apertura de otro, destinado a repetir fases similares si no idénticas, termina componiendo el ir y venir de reforma tras reforma.

Este tipo de lectura panorámica, que a primera vista puede parecer no sólo fatídico sino cargado de un escepticismo inmovilista, merece ser muy tenido en cuenta. Y, ciertamente, no tanto para reforzar las resistencias sociales y personales ante los cambios necesarios y legítimos sino, justamente, para todo lo contrario: para ser plenamente conscientes de su naturaleza y características, de las trampas que pueden guardar en su seno las permanente riadas de innovaciones, máxime si terminan induciendo a distraer la atención de las cuestiones fundamentales bajo la inútil pretensión del eterno retorno del cambio por el cambio.



Éste es, justamente, un mensaje de alerta sobre los riesgos que comporta depositar demasiadas expectativas en que los grandes y pretenciosos diseños reformadores vayan a discurrir, merced a los avales de racionalidad con que se adornan, por los senderos de una lógica aplastante, lineal y efectiva a lo largo y ancho de todo el sistema educativo. Más bien lo que cabe suponer es que, por su naturaleza, los proyectos de cambio en educación no pueden sino ser concebidos como fenómenos sociales, políticos y culturales. En su construcción y desarrollo, amén de buen número de cuestiones organizativas y pedagógicas, entran en liza luchas abiertas o sutiles entre ideologías sociales y educativas. No nos encontramos, por tanto, con fenómenos de naturaleza técnica y susceptibles de sistemas eficaces y controlados de gestión, sino con asuntos mucho más dinámicos e inciertos, más problemáticos y conflictivos, mucho más titubeantes e imprevisibles que lo que solemos suponer y esperar. Procede asumir, entonces, que las reformas y sus proyectos no son garantías *per se* de transformación y mejora de la educación, sino, como mucho, la apertura de espacios de discusión, reflexión y esfuerzos para hacer frente a la tarea ineludible de repensar e ir rehaciendo lo que proceda en la formación de nuestros alumnos. No merecen ser consideradas las reformas como panoplias de soluciones expeditivas, sino, más bien al contrario: una redefinición de nuevos escenarios de problemas que reclaman muy diversas energías y compromisos con el afán ineludible de responder a cuestiones como qué tipo de educación queremos, qué tipo de instituciones educativas, qué profesionales de la educación y para qué modelo de ciudadano y sociedad.

A nuestro modo de ver, una implicación que vale la pena subrayar, derivada de esta visión problemática, incierta e imprevisible de los cambios en educación, debiera afectar a nuestro modo de posicionarnos frente a los mismos. No procede esperar soluciones salvíficas de unas u otras reformas a gran escala, así como tampoco extraer conclusiones precipitadas de sus primeros fracasos, escudando en ello actitudes derrotistas y desencantadas, fatalistas o elusivas. Una reforma no es buena o mala por los problemas y dificultades que puedan surgir en su desarrollo. Éstos no sólo son naturales, sino necesarios. Sólo encarando desde una perspectiva de conflicto los cambios en educación nos sentiremos tentados a no darlos por buenos ya que fueron formulados por la administración o sesudos expertos, sino, más bien, a escrudiñarlos personal y colectivamente en sus valores y propósitos, en sus políticas concretas y decisiones, en sus incidencias positivas o aquellas otras que no lo sean tanto, y que habrán de servir para mantener una actitud permanente de crítica, reflexión, de compromiso y responsabilización con la tarea de educar. Ésta, en último extremo, es la postura más responsable que los profesionales de la educación podemos y debemos adoptar frente a los cambios propuestos desde fuera, o también en relación con aquellos otros que somos capaces de orquestar desde dentro: pensar y reflexionar, criticar y valorar qué está siendo y qué debe ser la educación que nos ocupa en nuestros respectivos ámbitos escolares en los tiempos en que vivimos y por venir, y no eludir las responsabilidades ineludibles que nos conciernen desde una profesionalidad éticamente construida que ha de perseguir la transfor-

mación y mejora de la sociedad a través de la educación. También en este caso, sin duda, nuestras aspiraciones se verán no del todo satisfechas por las realizaciones que seamos capaces de proponer aquí para la reflexión y mejora de la educación secundaria. Sea como fuere el resultado, éste es el espíritu y la aspiración que nos ha animado al escribir este libro.

Juan M. Escudero Muñoz  
Murcia, Enero, 1996

# CAPÍTULO I

## El curriculum de la Educación Secundaria

### 1. INTRODUCCIÓN AL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Así pues, nadie discutiría que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña a los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor...

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. En los tiempos modernos, las opiniones sobre este tema difieren. No hay acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender, ni en lo relativo a la virtud ni en cuanto a lo necesario para una vida mejor. Tampoco está claro si la educación debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no hay certidumbre alguna sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios). Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio).

ARISTÓTELES, *Política*, VIII, 1 y 2.

Las palabras de Aristóteles, aun escritas hace más de dos mil años, contienen, prácticamente al completo, las cuestiones y problemas fundamentales de lo que hoy llamamos diseño y desarrollo curricular. Aristóteles esboza en estas breves frases el carácter de proceso político que tiene el desarrollo curricular, la necesaria “publicidad” que debe presidir dicho proceso, la doble función reproductora y renovadora del curriculum escolar y la naturaleza del curriculum como espacio de toma de decisiones. Es ciertamente notable que Aristóteles nos transmitiera ya una concepción “problemática” de lo que se enseña, de por qué se enseña y de cómo se enseña, lejos por tanto de una concepción digamos conservadora de curriculum. No está nada claro, nos dice, si la educación debe centrarse prioritariamente en lo profesional, lo moral o lo cultural (las tres opciones tienen sus partidarios y, según la traducción inglesa del texto (1969), nos dice que existen también defensores de un equilibrio entre las tres); y, no habiendo acuerdo sobre los fines y los contenidos de la educación, no puede haberlo tampoco acerca de los medios «que conducen a la virtud».

Diseño y desarrollo curricular suelen presentarse –como así aparece en el título de éste y de otros muchos libros y manuales– como un proceso unitario y conjunto obviándose muchas veces las diferencias entre ambos. El concepto de diseño curricular es, sin duda, el más asequible por cuanto implica la elaboración de un “producto visible”: se inscribe y relaciona con el concepto de curriculum en tanto que documento, guía o proyecto en el que se hacen explícitas una serie estructurada de ideas pedagógicas y de previsiones instructivas. En contraste, el concepto de desarrollo resulta mucho más equívoco: por un lado, se concibe como el proceso de elaboración y construcción social que se resuelve en “diseños curriculares” y, por otro, como el proceso de aplicación práctica de dichos diseños en las aulas. Sin embargo, dada la profunda continuidad e inseparabilidad práctica de ambos tipos de proceso, las dos acepciones de desarrollo curricular se necesitan una a la otra; más que dos concepciones contrapuestas, son dos elementos complementarios de un mismo concepto de desarrollo curricular. Así, por ejemplo, Gimeno (1988:350) define desarrollo curricular (y lo diferencia de diseño) en los siguientes términos: «El desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del curriculum, función realizada de modo peculiar en cada sistema educativo, mientras que el diseño suele hacer referencia a la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo».

Parece, pues, claro que el concepto actualmente vigente de desarrollo curricular rodea y engloba al de diseño hasta hacerle formar parte de él. En tanto que proceso político de construcción social del curriculum escolar escrito, el desarrollo precede, condiciona y determina al diseño; como implantación, puesta en práctica y concreción del curriculum escrito (el curriculum en la acción), lo adapta y reconstruye en la realidad escolar y de aula. En cualquier caso, la diferenciación entre diseño y desarrollo continúa siendo importante como línea divisoria entre las dos grandes dimensiones del curriculum: intención y realidad (Stenhouse, 1984); curriculum prescrito frente a curriculum moldeado por los profesores (y por otros agentes curriculares) y curriculum en la acción (Gimeno, 1988).

La doble acepción de desarrollo curricular nos sugiere, a su vez, una nueva perspectiva para contemplar el proceso mismo de desarrollo: por un lado, tendríamos una visión sincrónica del proceso, esto es, el análisis de la relación entre todos los (f)actores y fuerzas que inciden sobre la configuración del currículum en un momento y en un contexto dados; por otro, tendríamos una visión diacrónica, esto es, el análisis del proceso de realización y concreción prácticas del “currículum en la acción”, proceso que se extiende desde la elaboración del currículum prescrito u oficial hasta el currículum experimentado por los alumnos en las aulas. (Si se lee el índice de este libro, se verá que tal es precisamente el hilo conductor de nuestro discurso.)

En cuanto a la primera visión, que es sobre la que ahora nos vamos a centrar, Gimeno (1988:119) nos avanza la siguiente síntesis: «Sobre el currículum inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc.» El proceso de desarrollo curricular consiste, desde esta perspectiva a la que hemos llamado sincrónica, en la dinámica que se deriva de la relación de fuerzas entre todos esos (f)actores que tienen incidencia en el currículum oficial o prescrito. El desarrollo (y el diseño) del currículum constituyen, por tanto, una compleja práctica de interacción social en la que participan multitud de agentes personales e institucionales. De aquí la concepción del currículum como institución pública en la que confluyen intereses contrapuestos, como espacio de debate político o como “escaparate” mediador entre lo social y lo escolar donde distintas fuerzas personales e institucionales pugnan por adquirir un espacio reconocido.

Han sido muchos los intentos de construir un “mapa” en el que quede dibujado la compleja red de agentes y participantes en el proceso de desarrollo curricular. Autores como Nicholas (1980), Gay (1985), Zabalza (1987) y Gimeno (1988), presentan modelos descriptivos del desarrollo curricular en los que se pone de manifiesto el condicionamiento mutuo y la determinación recíproca entre los distintos participantes en el proceso. Gimeno (pp. 25-30) habla de un «sistema curricular», compuesto por un conjunto de subsistemas, en el que se encuadran y definen las distintas prácticas, niveles y potencial de configuración del currículum en cada contexto nacional. Gay (1985) va un poco más lejos al considerar que, a medida que los sistemas educativos han ido creciendo y democratizándose, aumenta el número de participantes –y la complejidad de sus interrelaciones– en el proceso de desarrollo curricular y, muy especialmente, el grado de intervención de los poderes públicos; y ello ha supuesto, afirma, que «la dinámica del proceso de desarrollo del currículum es similar en la mayoría de las naciones».

En síntesis, suele distinguirse entre agentes y participantes *externos* (se entiende externos al propio sistema educativo y, concretamente, a la capacidad de las administraciones públicas para regular totalmente los términos de su partici-

pación e influencia relativa) y participantes internos (cuya actividad sí está regulada y/o controlada de alguna manera desde dentro del sistema educativo). Entre los primeros, tendríamos, por ejemplo, a partidos políticos, iglesia o iglesias, organizaciones y asociaciones profesionales, grupos de presión de todo tipo, medios de comunicación social, ámbitos de creación e investigación culturales y científicos, organizaciones sindicales y empresariales, editores de libros de texto y de todo tipo de material educativo e incluso al poder legislativo y al poder judicial. Entre los participantes *internos*, habría que contar con las distintas administraciones educativas, central, regionales y locales y, en concreto, con los “mecanismos” de implantación de sus políticas (legislación y regulaciones administrativas, inspección, exámenes externos a la escuela, y servicios de formación, apoyo y asesoramiento a las escuelas y profesores), los propios centros educativos y, por supuesto, los grupos organizados de profesores –sindicales o de otro tipo–, las organizaciones estudiantiles y las asociaciones de padres de alumnos.

Dejando a un lado el carácter más o menos artificial de esta distinción entre participantes externos e internos, lo crucial ahora es llamar la atención sobre el hecho de que todos y cada uno de los agentes y participantes en el proceso de desarrollo curricular son potencialmente agentes de control y agentes de cambio curricular; en la práctica, suelen desempeñar ambas funciones de manera simultánea, presentando alternativamente sus “dos caras” (la defensora del estatus-quo y la promotora de innovación) de acuerdo con sus particulares intereses y el modo en que éstos puedan verse afectados en momentos concretos del complejo proceso de toma de decisiones curriculares. En definitiva, *el motor de la dinámica de los procesos de desarrollo curricular podría concebirse como la relación dialéctica cambio-control*. Utilizando esta clave de análisis, resultaría posible adentrarnos en los procesos de condicionamiento mutuo y determinación recíproca que tienen lugar entre los distintos participantes en el desarrollo curricular a través de la consideración del doble papel reproductor-innovador que, en contextos determinados y bajo circunstancias históricas específicas, ejerce cada uno de dichos participantes.

### 1.1. Tradiciones y estilos de desarrollo curricular: la dimensión política del desarrollo curricular

Hablamos de tradiciones y estilos de desarrollo curricular en tanto que distintos resultados históricos, asentados en contextos nacionales determinados de la particular configuración de las relaciones entre los distintos agentes y participantes en el proceso. A pesar de la dificultad que entraña intentar ordenar una realidad tan compleja, podríamos sugerir los siguientes elementos constitutivos de una tradición o estilo de desarrollo curricular (y que, al mismo tiempo, son también los elementos de la dimensión política del diseño y desarrollo curricular).



1.- *¿Quién toma y dónde se toman las decisiones sobre el currículum prescrito?, o, dicho de otra manera, ¿dónde reside y cómo está distribuida la “soberanía curricular” en un sistema educativo determinado?, ¿cuántos y cuáles son los niveles de concreción curricular y cómo están repartidas las “competencias curriculares” entre cada uno de ellos?; en concreto, ¿qué capacidad de prescripción curricular tienen asignada el gobierno central, los gobiernos regionales, las autoridades locales, los centros de enseñanza y los propios profesores?*

En este sentido, el criterio clave para caracterizar distintas tradiciones y estilos de desarrollo sería la existencia o ausencia de un “currículum nacional” (como sería, en nuestro caso el Diseño Curricular Base); a partir de ahí, se puede diferenciar entre estilos de desarrollo más o menos centralizados y descentralizados, cerrados y abiertos, nacionales, regionales, locales y basados o centrados en la escuela. Esta distinción clásica resulta, sin embargo, cada vez más artificial en la medida que la complejidad creciente del desarrollo curricular en todos los sistemas educativos actuales no nos permite encontrar ya modelos “puros” en ninguno de los sentidos apuntados. A pesar de esto, es sin duda posible identificar el carácter predominantemente centralizado o descentralizado en el currículum de cualquier país; obsérvese además que este rasgo está sometido a la evolución del modelo político-administrativo de cada país (lo que aquí llamamos modelo de Estado) y que la distribución de “competencias curriculares” entre las distintas administraciones, los centros y los profesores (los “niveles de concreción”), es siempre motivo de debate, tensión y conflicto.

2.- *¿Qué instrumentos existen, y cuáles se utilizan preferente o prioritariamente desde las distintas administraciones para controlar el grado de homogeneidad y consistencia del currículum escolar?, ¿cuál es, en este sentido, el papel de los sistemas de formación, selección y rendimiento de cuentas del profesorado, el de los sistemas de exámenes externos a la escuela, el de los servicios de inspección educativa y de asesoramiento externo a los centros, o el de la política de producción, selección y utilización de materiales y recursos educativos?*

Este conjunto de rasgos está directamente relacionado con el anterior, esto es, con la presencia o ausencia de un currículum nacional y, por consiguiente, la relativa centralización o descentralización de las decisiones curriculares. Así, por ejemplo, los países en los que tradicionalmente se ha carecido de dicha prescripción curricular en el nivel nacional, el papel de los exámenes externos (por ejemplo, Inglaterra antes de la reforma de 1989) o de la política de selección de textos escolares (por ejemplo, Estados Unidos) alcanza una importancia crucial, pues suponen el principal instrumento a disposición de esas administraciones educativas para intentar mantener una cierta homogeneidad en el currículum a lo largo de las escuelas de todo el país. Por otro lado, esos mismos instrumentos pueden utilizarse también desde las administraciones para intentar promover cambios en el currículum.

3.- *¿Qué conocimiento tiene más valor y, por tanto, debe ser seleccionado para su enseñanza en los centros educativos?, ¿cuál es la tradición nacional (y/o regional y local) de selección y organización de los contenidos curriculares que se transmiten en los centros?, ¿qué factores socioculturales y estrictamente educativos influyen en la valoración y reconocimiento social a los distintos tipos de conocimiento?, ¿cómo responden estas tradiciones a los procesos más amplios de cambio cultural dentro de una determinada sociedad?*

Las distintas respuestas posibles a este conjunto de cuestiones nos permiten identificar tradiciones de desarrollo curricular fuertemente asentadas, a las que suele denominarse “tradiciones epistemológicas” (Holmes y McLean, 1992; McLean, 1995a y 1995b). Dentro de lo que, vagamente ya, llamamos mundo occidental, estos autores señalan cuatro grandes tradiciones epistemológicas de desarrollo curricular: pragmatismo, enciclopedismo, esencialismo (o humanismo clásico), e ideal politécnico.

La tradición pragmática, que arranca desde B. Franklin y se consolida durante las largas décadas en que la educación estadounidense estuvo dominada por el allí denominado movimiento de la Educación Progresiva, abre la posibilidad de no contar con las disciplinas académicas tradicionales como centro y fuente exclusiva de contenidos curriculares y, con ello, asegura la inclusión de cursos no académicos en el curriculum, a los que se concede teóricamente el mismo grado de respetabilidad que a los académicos. A la cuestión curricular básica, *¿qué tipo de conocimiento tiene más valor y, por tanto, debe ser seleccionado para su enseñanza en la escuela?*, los estadounidenses han respondido, desde hace ya más de un siglo, afirmando que es principalmente aquél que responde a las necesidades vitales del individuo y el que le resulta útil para funcionar como miembro efectivo de su comunidad (Moreno, 1990). En abierto contraste, la tradición enciclopédica o racionalista, fuertemente establecida en la Europa continental desde el siglo XVI, considera al conocimiento como algo que merece ser adquirido por su valor intrínseco, ocupando el más alto grado de reconocimiento social: el conocimiento abstracto, compartimentalizado en torno a las disciplinas clásicas y altamente especializado. La tradición enciclopédica pone el énfasis en la universalidad del conocimiento académico (como expresión de la necesidad de introducir a todos los estudiantes en el conjunto de los ámbitos de conocimiento válido (la “Culture générale” francesa o la “Bildung” alemana) y en su racionalidad (como expresión de la prioridad concedida al desarrollo del pensamiento lógico y a las capacidades de análisis y síntesis). Por su parte, la tradición esencialista o humanista, localizada especialmente en Gran Bretaña, se caracteriza por la fuerte jerarquización de las distintas áreas de conocimiento académico y por un marcado individualismo reflejado principalmente en la tendencia a la especialización temprana de los alumnos. Por último, el llamado ideal politécnico, propio de la escuela soviética, es ya, por razones obvias, una tradición que “cotiza a la baja”. No obstante, su influencia a lo largo de este siglo ha sido –y en buena medida sigue siendo– incalculable. No conviene olvidar que, hasta hace muy pocos años, la mayor parte de los estudiantes del mundo asistían a una escuela modelada de acuerdo con

los principios de la revolución soviética. La tradición politécnica ponía el énfasis en un currículum a la vez humanista, científico y profesionalizante donde el trabajo productivo se convertía en disciplina curricular básica.

4.- *¿Quién debe ser educado, o con qué criterios se definen las condiciones de acceso al conocimiento de los alumnos?, ¿cómo se reparte, distribuye y secuencia el conocimiento a lo largo de la escolarización?, ¿cuándo y cómo se produce la transición desde el currículum general y/o común al currículum especializado y diversificado, y de acuerdo con qué criterios de justificación?, ¿cómo se reflejan en los sistemas de agrupamiento de los alumnos el grado y las condiciones de accesibilidad al conocimiento de mayor prestigio o socialmente considerado de alto estatus?, ¿qué instrumentos de evaluación-orientación educativa se utilizan para tomar –y legitimar– tales decisiones?*

Una vez más, en las respuestas posibles a este conjunto de cuestiones están implícitos aspectos fundamentales de lo que hemos denominado un estilo de desarrollo curricular. En concreto, se plantea aquí el alcance del currículum básico o común, el grado de comprensividad del currículum escrito y las fuentes de la legitimidad que arrojan las decisiones acerca de la diversificación curricular y sus consecuencias de cara a la selección y especialización de los alumnos. Así, el mayor o menor énfasis en el criterio de adaptación a las necesidades y características individuales, el relativo al carácter crecientemente especializado del conocimiento y el que prima la necesidad de “ajustar” el currículum escolar a las necesidades económicas y laborales de la sociedad, dan lugar a estilos de desarrollo curricular –y a sistemas educativos en su conjunto– más o menos elitistas o democráticos, selectivos o inclusivos, centrados en el desarrollo individual o en el colectivo.

En resumen, la consideración de estos cuatro conjuntos de rasgos, indicadores o “direcciones históricas”, expresión del complejo entramado de la dimensión sociopolítica del desarrollo curricular, nos permitiría analizar y describir de una manera sistemática el estilo de desarrollo propio de un sistema educativo determinado. Así, por ofrecer un breve ejemplo, la tradición y el estilo peculiares de diseño y desarrollo del currículum en Estados Unidos estarían caracterizados por la conjunción de tres factores clave: *la alta descentralización curricular, la tradición pragmática en la selección y organización del conocimiento que se transmite en la escuela y la tendencia estructural a retrasar cada vez más la selección y especialización de los alumnos* (utilizando, sin embargo, los sistemas de agrupamiento internos a la escuela como mecanismo de diversificación curricular y de acceso diferencial al conocimiento).

En contraste, la tradición de nuestro país se caracterizaría por una fuerte *centralización curricular, por una concepción exclusivamente administrativista del diseño y desarrollo curriculares, por el predominio de la herencia enciclopédica en cuanto a la selección y organización del conocimiento y por una marcada historia de selección y especialización tempranas de los alumnos*. Tomando esta tradición como punto de referencia, podemos comenzar a valorar en su justa medida el alcance de una reforma educativa como la que hoy está implan-

tándose en España y que, precisamente, intentó poner en cuestión todos y cada uno de los elementos que acabamos de citar. Igualmente, resulta fácil entender que hayan surgido enormes resistencias y dificultades desde las posiciones más variadas e incluso opuestas y, muy especialmente, desde el ámbito de la educación secundaria.

## 2. LA REFORMA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria es el corazón de cualquier sistema educativo. Desde hace décadas, los grandes debates de fondo en educación han venido centrándose en la compleja –y controvertida– naturaleza de este tramo del sistema. La gran mayoría de las reformas educativas emprendidas en los últimos treinta o cuarenta años tienen como foco la estructura y/o el currículum de lo que hoy llamamos escuela secundaria obligatoria y escuela secundaria superior o postobligatoria. Y es que el tipo de articulación que se establezca entre educación primaria y secundaria, y entre secundaria y superior, define y caracteriza de manera inequívoca el conjunto del sistema educativo de un país. Aún más en concreto, la relación que exista entre la dimensión general-académica y la dimensión profesional en el currículum de la educación secundaria nos da una idea enormemente precisa de cuáles son las prioridades de la política educativa y curricular de un determinado sistema educativo nacional.

Las últimas décadas se caracterizan por la espectacular expansión de la educación secundaria en todo el mundo. Además de la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los quince o dieciséis años de edad, se ha producido un acompañamiento de altas tasas de retención en períodos postobligatorios, esto es, períodos que aun no siendo obligatorios mantienen hasta un 80% de los correspondientes grupos de edad dentro del sistema y, en la práctica, funcionan como si también fueran obligatorios. Pero hay que hablar igualmente de expansión curricular. Se han multiplicado las materias y áreas “socialmente significativas” que han encontrado un espacio más o menos reconocido dentro del currículum escolar, con lo que cada vez existe una mayor dificultad para mantener un currículum común basado en la tradición de las disciplinas académicas en torno a las que ha girado siempre la enseñanza secundaria.

En principio, la extensión y consiguiente masificación de la enseñanza secundaria debe interpretarse como el resultado del proceso democratizador de los sistemas educativos que ha tenido lugar en esta segunda mitad del siglo XX. Y es que, hasta hace relativamente poco tiempo, primaria y secundaria no eran dos tramos articulados del sistema educativo sino más bien *dos tipos distintos de educación*, la primera para las masas, la segunda para una pequeña élite –valga la redundancia. En Francia, solía y suele hablarse, con ese gusto característico por la síntesis conceptista, del sistema educativo compuesto por una doble red –“P-P” y “S-S”–, esto es, la red Primaria-Profesional frente a la red Secundaria-Superior; en realidad, como puede apreciarse, se trataba de dos sistemas educativos distintos y separados. La integración de ambas redes –o de

ambos sistemas— a través de la articulación curricular entre primaria y secundaria y, por consiguiente, la generalización de la enseñanza secundaria, es lo que, en términos generales, conocemos como reforma comprensiva. Así, la escuela secundaria comprensiva mantiene un currículum básico y común hasta los catorce, quince, dieciséis o más años de edad, al que todos deben tener acceso, retrasando (o al menos suavizando) la selección y especialización de los alumnos y extendiendo, además, el período de obligatoriedad. El currículum de la escuela comprensiva está basado en el principio esencialmente democrático de que todos los miembros de la sociedad pueden y deben participar en los procesos de toma de decisiones, lo que da lugar a posiciones educativas que prescriben un currículum general e inclusivo para los alumnos de todo tipo de origen social.

El origen histórico y las circunstancias y factores que dan lugar a las reformas comprensivas están suficientemente explicados en otras fuentes (Ferrandis, 1988, Fernández-Enguita y Levin, 1989, Román y Moreno, 1990) y no creemos necesario volver a insistir aquí. Nos limitaremos a intentar sintetizar los tres grandes cambios implícitos en las reformas comprensivas —especialmente relacionados con la evolución del currículum secundario— que han tenido lugar en este último medio siglo:

#### *1.— Ruptura del (exclusivo) emparejamiento curricular y administrativo entre educación secundaria y educación superior*

La primera y más inmediata consecuencia de las reformas comprensivas fue precisamente la ruptura de la “red secundaria-superior”. Si tenemos en cuenta que los sistemas educativos europeos se construyeron históricamente “desde arriba hacia abajo”, esto es, desde las ya casi milenarias universidades hasta las más que recientes escuelas infantiles, se puede comprender que las escuelas secundarias dependieran —administrativa y curricularmente— de las universidades, y que su misión radicara exclusivamente en la preparación para el acceso a los estudios superiores. De hecho, como es sabido, el título académico de bachiller tuvo rango de título universitario hasta tiempos relativamente próximos (en Francia, por ejemplo, todavía lo es legalmente), y los Institutos de Enseñanza Secundaria aún se inscriben en un “distrito universitario” del que dependen académicamente.

La masificación de la escuela secundaria ha dado la vuelta a dicho emparejamiento: para la mayor parte de los alumnos, la escuela secundaria no es ya preparatoria sino terminal; el currículum básico y común propio de la escuela comprensiva es más una prolongación del que se estudia en la primaria que un “calentamiento” o un “filtro” para el que luego vendrá en la universidad; los profesores de la secundaria pasan a estar más cerca —en estatus, formación, sistema de selección y tareas docentes— de los de la primaria que de los de la universidad. En una palabra, en lo que se refiere a su alumnado, a su profesorado y a su currículum, habrá que admitir —y asumir como un éxito— que los centros de secundaria han pasado de parecerse a las universidades a identificarse más con las escuelas primarias.

No hará falta insistir en que son muchos –dentro y fuera del sistema educativo– los que experimentan este cambio como una pérdida (la famosa “egebización” de la secundaria y la nostalgia por los supuestamente mejores tiempos pasados en que tan sólo una minoría accedía a los Institutos del una vez llamado “bachillerato universitario”) y que claman a favor de modelos de escuela secundaria más estratificados en los que las ramas o secciones académicas han permanecido más puras, menos “contaminadas” por la comprensividad (siempre se pone el ejemplo de Alemania y de otros países de la llamada “área del marco”). No obstante, utilizando las palabras de Martin McLean (1995a), las diferencias en la configuración de la escuela secundaria en Europa no son más que «las cicatrices después de la batalla» habida en el siglo XX para sustituir la escuela estratificada por la escuela comprensiva, una sustitución que, a pesar de sus distintas variantes y versiones y con mayor o menor intensidad, se ha producido en todas partes y ha alcanzado un fundamental consenso político y social.

## *2.- Ruptura con la tradición disciplinar como única fuente de contenidos curriculares válidos y valiosos*

Si se ha roto el emparejamiento curricular entre secundaria y superior y se afianza el carácter terminal de aquélla, las fuentes de conocimiento válido y valioso para la enseñanza ya no pueden seguir siendo exclusivamente las disciplinas clásicas tal y como se organizan y delimitan desde la universidad. Así, las reformas comprensivas se caracterizan por introducir nuevas materias en el currículum básico de la secundaria, por multiplicar el número de las materias optativas a las que los alumnos pueden tener acceso (muchas de ellas con un claro componente profesionalizante) y, muy especialmente, por sustituir a la “asignatura” por el área de conocimiento como criterio para la organización de los contenidos curriculares (otro rasgo, dicho sea de paso, que las acerca a la escuela primaria y las aleja de la universidad). Se trata de un proceso de expansión curricular, al que ya aludíamos más arriba, que, por un lado, refleja la irrupción de los nuevos ámbitos de saber y experiencia en el currículum escolar y, por otro, responde a la necesidad de ajustar el currículum a las marcadamente diversas características, expectativas, necesidades, intereses y motivaciones de los “nuevos” alumnos y alumnas que han accedido a la educación secundaria.

La tendencia a la expansión curricular y a la relativa pérdida de protagonismo de las disciplinas tradicionales se complementa –e incluso puede decirse que se compensa– con el mantenimiento de un núcleo básico de contenidos curriculares a los que todos los alumnos han de tener acceso. Dicho currículum común, aun estando organizado en torno a áreas de conocimiento, continúa en buena medida centrado en las disciplinas o materias tradicionales o, mejor dicho, en algunas de ellas (Lengua nacional, Idiomas, Matemáticas y Ciencias). Si la expansión curricular ha puesto en suspenso la continuidad del humanismo clásico y del enciclopedismo racionalista como tradiciones de selección de contenidos curriculares en Europa, el mantenimiento de un amplio currículum común en las escuelas comprensivas encuentra buen acomodo en dichas tradiciones,



en especial en la enciclopédico-racionalista: esta tradición, propia de Francia, España y demás países del centro y sur de Europa, ha implicado para la educación secundaria la intención de abarcar el «caleidoscopio enciclopédico de todas las áreas legítimas durante el mayor tiempo posible» (McLean, 1995a:30); está además en clara conexión con el ideal ilustrado –y el principio igualitario– de que existe un conocimiento público, explícito y universal al que todos los ciudadanos pueden y deben tener acceso.

### 3.– *La “irresistible ascensión” de la formación profesional*

El tercer gran cambio derivado de las reformas comprensivas no es otro que la importante elevación del estatus de la formación profesional dentro del sistema educativo. Después de la reforma de la educación secundaria general, el objetivo fundamental de la LOGSE no ha sido otro que la reforma de la formación profesional inicial o reglada. De hecho, la primera consecuencia práctica de una reforma comprensiva es el traslado de la formación profesional específica al período postobligatorio de la educación secundaria. Así, las últimas décadas muestran una “ascensión” imparable de la formación profesional dentro de los sistemas educativos, por la que ha pasado de ser un sector marginal, identificado con el fracaso, a constituir una alternativa legítima de acceso a los estudios superiores y, dicho sea de paso, una buena parte de la oferta de estos estudios.

Por otra parte, en el nivel de la secundaria obligatoria, las reformas han dado lugar a una especie de “reconciliación” entre los sectores académico y profesional, integrando bajo la misma institución a alumnos que antes se separaban, e introduciendo en el curriculum elementos profesionales que configuran una formación profesional “de base” a la que han de acceder todos los alumnos. Esta formación de base no sólo no implica la especialización temprana de –algunos– alumnos sino que aspira a desarrollar competencias generales basadas en saberes profesionales transversales que sienten las bases par la necesaria movilidad y constante recualificación que caracterizan a los mercados laborales.

Como contrapunto a todo lo anterior, tenemos que cerrar este apartado refiriéndonos de manera explícita al clima hostil –tanto político y social como estrictamente educativo– que la reforma comprensiva de la secundaria está encontrando en nuestro país justamente en el momento del comienzo de su implantación. Este fenómeno, que va más allá de las resistencias y rechazos que por definición debe afrontar toda reforma, también se produjo en los demás países que llevaron a cabo reformas parecidas años atrás. Al tratarse de reformas habitualmente diseñadas y llevadas a cabo por administraciones socialistas o socialdemócratas, las críticas desde posiciones conservadoras han sido siempre muy duras; al mismo tiempo, la permanencia en la escuela comprensiva de dispositivos selectivos internos, “efectos secundarios” de la democratización de la secundaria como son el reforzamiento de las opciones de élite (centros privados) en dicho nivel o la imposición de restricciones para el acceso a la universidad, además, por supuesto de la simple constatación de que las refor-

mas no habrían conseguido profundizar en la igualdad educativa y social que la retórica política que las acompaña había asegurado, añade a las críticas conservadoras el desencanto y la desconfianza desde las posiciones más avanzadas y radicales. En conjunto, estamos ante lo que podría denominarse la “devaluación política de las escuelas comprensivas”; una cuestión sobre la que no insistiremos más, pues, también ha sido ya suficientemente analizada (Levin, 1982; Ferrandis, 1988; Fernández-Enguita y Levin, 1989; Román y Moreno, 1990).

Tal vez sí proceda, sin embargo, un breve análisis de las características particulares que dicha devaluación política de la comprensividad está adquiriendo en España en el momento presente. Las posiciones críticas a que acabamos de hacer referencia –especialmente las de carácter más conservador– ya tuvieron su efecto en el desarrollo legislativo de la reforma durante los últimos dos o tres años de la administración socialista. Actualmente, estamos viendo que la devaluación de la comprensividad no sólo ha sido asumida sino que también está siendo impulsada por el gobierno en el poder. Se está transmitiendo el mensaje de que, con la reforma, tuvo lugar una especie de “secuestro” de la educación por una comunidad profesional de psicólogos y pedagogos que, con la falta de realismo que caracterizaría a los sabios chiflados, han impuesto un curriculum demasiado avanzado –a la vez excesivamente complejo y blando– para lo que necesitamos, han confundido a los profesores con una jerga ininteligible, han enfadado a los padres con un nuevo mapa escolar que daña a las zonas rurales, y se ha predispuerto, con todo ello, a la opinión pública para aceptar como buena cualquier crítica que se haga a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Con ello, toda medida encaminada a retrasar –y a rebajar o recortar– la implantación de la ESO está provista de una buena cobertura. Los partidarios de la escuela secundaria elitista y selectiva se frotan las manos.

Las acusaciones acerca de una bajada generalizada del rendimiento académico y sobre el pretendido daño que la ESO va a infligir a las expectativas de desarrollo económico de nuestro país, son críticas que no tardarán en llegar con fuerza. A todo ello hay que unir el alza de las ideas neoliberales en economía, sociedad y educación y, más específicamente, los argumentos que sugieren una supuesta vuelta atrás o revisión de las reformas comprensivas en Suecia, Inglaterra o Francia, por no mencionar el tópico de que las universidades norteamericanas son las mejores del mundo, pero sus escuelas secundarias –las primeras en convertirse en comprensivas– son las peores, un argumento que ni siquiera hace falta comentar, pues se desmonta a sí mismo.

En definitiva, no son precisamente tiempos de optimismo y confianza para la escuela secundaria pública. El debate sobre las consecuencias e implicaciones –políticas, económicas, sociales y estrictamente educativas– de la generalización del acceso a la educación secundaria continúa y continuará abierto porque, actualmente, es el debate sobre la educación misma. En síntesis, se trata de saber si, además de tener una escuela secundaria masiva, queremos que también sea democrática.

### 3. COMPRESIVIDAD Y DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA

Hasta ahora hemos hablado exclusivamente de comprensividad para caracterizar y contextualizar el currículum de la escuela secundaria. Introducimos ahora el segundo ingrediente que completa la enorme complejidad inherente a las reformas comprensivas: la diversidad o, para utilizar la expresión al uso, la atención –y respuesta– a la diversidad. Obsérvese que, curiosamente, en los primeros años de presentación, debate de la reforma y aprobación de la LOGSE, la atención pública y profesional estuvo colocada en el lado de la comprensividad (currículum básico y común, retraso de la selección y especialización, extensión de la obligatoriedad, compensación de desigualdades y promoción de la igualdad de oportunidades educativas), mientras que, a medida que pasaban los años y se acercaba la implantación efectiva de la ESO, el énfasis se ha ido desplazando hacia el principio de atención a la diversidad (medidas ordinarias y extraordinarias de atención y respuesta a la diversidad en los centros de secundaria). Está claro que no se trata de ninguna casualidad; ni siquiera es un capricho de la, por definición, cambiante y caprichosa moda pedagógica. Y es que el fenómeno a que nos referimos se inscribe en un contexto político y social en el que los valores de pluralismo, “respeto” a la diferencia y desarrollo individual priman claramente sobre los de igualdad, solidaridad e integración social. En cualquier caso, lo que pretendemos es poner de manifiesto que la gran cuestión en el currículum de la educación secundaria –y no sólo de la obligatoria– es el tipo de equilibrio que deba establecerse entre comprensividad y diversidad, entre currículum común y currículum diversificado, entre conocimiento de acceso universal y conocimiento de acceso diferencial y, por tanto, restringido.

Afrontar el problema de atender a la diversidad de los alumnos no es, desde luego, ninguna novedad. Antes al contrario, es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma. Cuando la escuela secundaria, desde su tradición académica y minoritaria, se hace masiva –y obligatoria– asumiendo la totalidad de los alumnos del correspondiente grupo de edad, atender a la diversidad se convierte en la preocupación más grave e inmediata del profesorado. Se trata, ni más ni menos, que de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con éxito a unos alumnos que se van diferenciando progresiva –y rápidamente– como resultado de la propia escolaridad, de sus intereses y expectativas, y de los contextos personales, familiares y sociales de los que proceden y en los que viven cada día.

Las vías o estrategias para “tratar” o “responder” a la diversidad implican siempre la *ampliación de la oferta curricular* en todos sus elementos y dimensiones posibles: ampliación de las áreas de conocimiento que se enseñan en la escuela, variación y flexibilidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mayor número de materias tanto comunes como optativas, más y distintos materiales y recursos curriculares; más fórmulas y sistemas de agrupamiento de los alumnos, multiplicación y flexibilización de espacios y tiempos, más capacidades que desarrollar aparte de las intelectuales, más tipos de contenidos que

aprender aparte de los conceptuales, mayor flexibilidad y variación en los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc. En resumen, atender a la diversidad supone necesariamente profundizar de una manera espectacular en el proceso que antes hemos descrito como “expansión curricular”. Aunque no vamos a entrar en ello ahora, las implicaciones para la organización de los centros, las tareas docentes del profesorado y, no lo olvidemos, la financiación del sistema escolar, son evidentes. Aun así, hay quien critica a la escuela comprensiva por ofrecer un “menú único” a todos los alumnos; al mismo tiempo, hay quien la critica porque, precisamente a través de las estrategias de atención a la diversidad, continúa discriminando a grupos enteros de alumnos legitimando además las desigualdades de todo tipo.

La diversidad se concibe usualmente, y en ocasiones exclusivamente, como un conjunto formado por las capacidades cognitivas, intereses y motivaciones de un alumno que definen su capacidad de aprendizaje (y, por consiguiente, su rendimiento académico) en un momento concreto y situación educativa en particular. Pero también hay una diversidad derivada de la pertenencia a algún grupo social, étnico, cultural o lingüístico; de hecho, los documentos oficiales de la reforma han hecho referencia a la diversidad que se genera por las distintas culturas de procedencia social, la diversidad derivada del sexo, la diversidad en los estilos de aprendizaje, etc. Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad. La escuela, así, estaría reproduciendo las desigualdades y, en tanto que “monopolio” autorizado para evaluar –objetivamente(?)– capacidades individuales y sancionar con ello el “mérito” de cada cual, también las estaría legitimando.

En teoría, la diferencia se respeta e incluso se potencia, profundiza y desarrolla. La desigualdad, sin embargo, se combate y se intenta compensar. Ésta es sin duda la filosofía de nuestro sistema educativo de acuerdo con la LOGSE. Pero si se logra –y no es difícil– hacer pasar la desigualdad como diferencia, en los centros educativos nos encontraríamos, irónica y paradójicamente, ya no sólo reproduciendo las desigualdades, sino respetándolas “democráticamente” como “hechos diferenciales” de individuos o de grupos completos. Éste es, en síntesis, el riesgo oculto del sistema de medidas de atención a la diversidad.

En consecuencia, parece claro que la respuesta que en el curriculum se dé a la diversidad es una opción ética, antes que una cuestión de eficacia docente, comodidad u optimización del rendimiento de los alumnos. Habrá que distinguir con precisión –y habrá que hacerlo especialmente en el proyecto curricular de cada centro– cuándo estamos hablando de diferencias que hay que respetar y cuándo de desigualdades que hay que compensar y combatir, ya que todas ellas forman parte de la llamada diversidad del alumnado y reclaman medidas tanto ordinarias como extraordinarias para adaptar la enseñanza. De hecho, por ejemplo, la aplicación del principio de discriminación positiva y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos en el curriculum escolar, podrían considerarse como medidas de atención a la diversidad, si

bien se consideran más bien medidas de compensación de desigualdad. Lo cierto es que las medidas que aparecen en el Real Decreto de compensación de desigualdades (MEC, 1996) deberían catalogarse como parte de la estrategia general del sistema educativo para atender a la diversidad. Atención a la diversidad y compensación de desigualdades no tendrían que percibirse como aspiraciones distintas o, como a veces ocurre, incluso opuestas. El principio de atención a la diversidad en modo alguno debe utilizarse como coartada para la discriminación y para la deslegitimación de políticas y de prácticas que intentan profundizar en la igualdad de oportunidades educativas.

#### 4. LAS CLAVES CURRICULARES DE LA ESO Y DEL BACHILLERATO

A pesar de nuestra tradición fuertemente centralista y sobrerreguladora en materia educativa, lo cierto es que la reforma LOGSE ha supuesto la prescripción, por primera vez en nuestra historia, de un currículum nacional (en el sentido francés y, más recientemente, británico de la expresión) para la educación secundaria. Una prescripción curricular que, más allá de una lista de materias en cada curso, incluye objetivos, contenidos, principios y orientaciones metodológicas, criterios para la elaboración y utilización de materiales, criterios de evaluación y promoción y, sobre todo, concepciones explícitas sobre el conocimiento escolar, sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y sobre el papel del profesor en dicho proceso.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entre los 12 y los 16 años se configura a partir de los principios de la comprensividad que venimos analizando en este capítulo. Así, el currículum de la ESO pretende proporcionar a todos los alumnos una base cultural común y polivalente, combinando el valor terminal de lo que se aprende con su función propedéutica en relación con oportunidades posteriores de educación y empleo. El currículum de la ESO pretende diferir toda diferenciación entre los alumnos hasta los 14 años de edad (como ya ocurría en el sistema educativo anterior) e idealmente hasta los 16 años. Se cuenta con un extenso currículum común que, sobre todo en el segundo ciclo (14-16), se complementa con un espacio de opcionalidad creciente, introduciéndose, además, programas de diversificación curricular en el último año.

Por su parte, el nuevo Bachillerato se define por el propio MEC (1991) como una «educación para la madurez» y como un bachillerato «con vocación de mayoría» (p. 77). En efecto, la presión social y familiar empuja a la mayor parte de los jóvenes hacia el bachillerato, con lo que la doble función de la ESO -terminal y propedéutica- se reproduce aquí, ya en un nivel postobligatorio, lo que hace todavía más difícil articular la doble función desde el punto de vista curricular. Por una parte, la formación debe basarse en las disciplinas científicas, como vía de acceso a los estudios superiores; por otra, para un porcentaje reciente de alumnos se trata, de hecho, de la última etapa de su vida escolar y en consecuencia, debe ser capaz de proporcionarles una formación fuertemente inculada con salidas profesionales. Una vez más, encontrar el equilibrio no es tarea fácil.

El currículum del Bachillerato es una extensión del de la secundaria obligatoria. Obviamente, aumenta la diferenciación y la optatividad, pero el currículum común, algo más reducido y con la incorporación de la Filosofía, es similar. Cuando, como es el caso del Bachillerato, se establecen “modalidades” de especialización, es inevitable que surja una jerarquía natural entre las mismas, relacionada con su acceso preferente a la educación superior y, en concreto, al sector de élite de las universidades. Este fenómeno tiene lugar en todos los países europeos: cuando se produce la universalización del acceso a un tramo del sistema educativo –la secundaria obligatoria aquí–, el inmediatamente posterior tiende a diferenciarse y diversificarse, pues, los dispositivos selectivos se trasladan a él con toda la intensidad. En otras palabras, cuando se elimina la selectividad manifiesta de un tramo del sistema, dicha selectividad estratificadora se traslada –en ocasiones corregida y aumentada– al siguiente. Este efecto no debería utilizarse, sin embargo, como argumento para minimizar la importancia de las políticas democratizadoras en educación, como con cierta frecuencia se hace desde posiciones supuestamente progresistas.

En cuanto a lo que más arriba denominamos tradiciones epistemológicas de desarrollo curricular, es evidente que el currículum de la educación secundaria continúa en buena medida apoyado en la tradición enciclopédico–racionalista, si bien se ha permitido una incipiente especialización y se ha pretendido reducir el academicismo introduciendo elementos pragmáticos. Por otro lado, las propias medidas de atención a la diversidad hacen cada vez más difícil mantener un currículum común durante más tiempo de escolarización.

Pero veamos, con más detalle, cuáles son los rasgos y claves fundamentales que han configurado el currículum de la educación secundaria –ESO y Bachillerato– en el marco de la reforma que en estos momentos se está implantando:

1.– *Concepción del aprendizaje y del sujeto que aprende*: La LOGSE se caracteriza por asumir explícitamente una serie de posiciones en relación con la naturaleza del proceso de aprendizaje y, consiguientemente, con el papel tanto del alumno como del profesor en dicho proceso. Así, se aspira a que todos los alumnos y alumnas establezcan relaciones sustantivas –significativas– entre las experiencias y conocimientos previos y los nuevos conocimientos y aprendizajes; el profesor aparece como un guía–mediador entre conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.

2.– *Currículum abierto y niveles de concreción*: El primer gran lema de la reforma –aparte de la introducción en nuestro contexto educativo del concepto de currículum– fue precisamente la idea del currículum abierto. El currículum nacional –al que nosotros llamamos Diseño Curricular Base– consiste en una serie de “mínimos” curriculares prescriptivos y de orientaciones psicopedagógicas para la acción que, posteriormente, han de ser adaptados y reconstruidos, primero de acuerdo con las características diferenciales de cada Comunidad Autónoma, después con las características y circunstancias particulares de cada centro educativo, cada aula y cada alumno. Desde el punto de vista didáctico, el

currículum abierto y la sucesión de niveles de concreción suponen, por tanto, la primera –y tal vez más importante– medida de atención a la diversidad. Al mismo tiempo, y desde el punto de vista político, la idea del currículum abierto se hacía compatible con el nuevo modelo de Estado de las autonomías, un modelo que, en materia educativa, va a consolidar su desarrollo próximamente con la transferencia de las competencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, culminándose así un proceso descentralizador del sistema educativo sin precedentes en nuestra historia.

A pesar de lo anterior, es sin duda mucho lo que habría que analizar y discutir acerca del desarrollo legislativo y la materialización práctica posteriores del “eslogan” del currículum abierto y la descentralización. Los dos próximos capítulos de este libro lo harán con detalle en relación con el nivel de centro educativo. Por el momento, baste decir que el intento de cambiar desde arriba un sistema educativo napoleónico como sin duda era el nuestro, utilizando como “herramientas” de legitimación y desarrollo las propias y tradicionales de los sistemas más descentralizados del mundo, los anglosajones, (currículum, niveles de concreción curricular, currículum abierto, autonomía curricular de los centros, desarrollo curricular basado en la escuela) ha encontrado más resistencias y dificultades de las previstas.

3.– *La optatividad*: «Un espacio creciente de optatividad» es la expresión que suele usarse para hablar de la principal medida ordinaria de atención a la diversidad. Por el mismo motivo, también puede convertirse en lo que en otra parte denominamos el «sistema interno de selección» en las escuelas comprensivas (Moreno, 1990). La optatividad implica una distribución desigual del conocimiento de acuerdo con criterios de atención a la diversidad. Dicha distribución desigual persigue, no obstante, el desarrollo de las capacidades diferenciales de todos los alumnos a través de “itinerarios” formativos distintos. En consecuencia, la optatividad asegura, para distintos grupos de alumnos, tanto la función terminal de la educación secundaria como la propedéutica. De otra manera, la optatividad puede traducirse tanto en la búsqueda de alternativas muy desmarcadas de las disciplinas académicas tradicionales como precisamente en la profundización y ampliación en dichas disciplinas.

La optatividad implica decisiones concretas de cara a la diversificación de estrategias metodológicas y de organización de las aulas además de planificar espacios y tiempos diferenciados para distintos grupos de alumnos. Nuestra legislación rechaza la separación de los estudiantes por nivel de capacidad o “habilidad académica”, esto es, la posibilidad de llevar a cabo agrupamientos homogéneos de acuerdo con dicho criterio. A pesar de ello, la existencia de materias optativas no deja de ser un sistema de agrupamiento homogéneo por habilidad académica (y motivaciones e intereses), aunque en lugar de selección impuesta desde fuera tenga la apariencia de una autoselección realizada por el propio alumno.

En cualquier caso, la optatividad entraña ciertos riesgos o peligros. Blanco (1995:37 y ss.) señala dos muy evidentes: por un lado, las materias optativas

pueden convertirse en un espacio encubierto de recuperación para atrasados o de ampliación para adelantados; por otro, cuando se ofertan grupos de materias en bloque (por ejemplo, las modalidades en el bachillerato), tienden a continuar la especialización y la segregación anteriormente existentes. Cuando existen grandes modalidades en la etapa, como en bachillerato, la optatividad está íntimamente relacionada con dónde se coloca cada alumno de cara al acceso a los estudios universitarios; las materias optativas suelen utilizarse para colocarse en el “carril” más apropiado, a veces para colocarse en dos a la vez y asegurar al menos una de las alternativas preferidas, en definitiva para alinear y realinear expectativas de acceso. Pero, en contraste con lo anterior, la enorme versatilidad que la optatividad introduce en el currículum asegura la permanencia dentro del sistema de muchos alumnos, esto es, claramente previene y se anticipa a la deserción escolar de muchos estudiantes; además, asegura una cierta igualdad de éxito en los estudios incrementando la motivación y el valor de lo escolar para amplios grupos de alumnos. Queda pendiente la persistente cuestión de cómo certificar la diversidad después de haberla “atendido” a través de las optativas.

4.- *La funcionalidad de los aprendizajes y la incorporación de elementos profesionales al currículum académico tradicional.* Es la aspiración que se deriva del intento de integrar un currículum general y académico con otro de corte profesional (o pre-profesional), de refundir y hacer compatibles una función terminal que confiere a la etapa sentido en sí misma con la función de preparación para estudios posteriores que de hecho tiene para proporciones cada vez mayores del alumnado.

La funcionalidad de los aprendizajes exige introducir aspectos prácticos en el currículum de todas las áreas, primando lo sintético sobre lo analítico, el “saber-cómo” y “saber-para” en lugar del “saber-qué” propio de una concepción del currículum basado en la estructura de las disciplinas tradicionales. Implica el comienzo de la ruptura con la tradición enciclopédico-racionalista que ha caracterizado siempre al currículum de nuestros centros de secundaria, aunque, como se verá más adelante, dicha tradición es más resistente de lo que parecería y de lo que los reformadores, sin duda, habrían deseado.

La funcionalidad de los aprendizajes también se refiere a la importancia de aprender a aprender y, por tanto, a los llamados contenidos procedimentales (lo que, en términos profesionales, llamábamos más arriba el énfasis en las cualificaciones y competencias de base), al desarrollo de la capacidad de autoconocimiento y de toma de decisiones autónomas, lo que refuerza el papel central de la orientación educativa y académico-profesional en el propio currículum de la secundaria y, por ende, en la estructura organizativa de los centros.

En línea con la “irresistible ascensión” de la formación profesional y con el énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes, el currículum de la ESO incorpora también elementos profesionales en el currículum. Además de la introducción de la Tecnología como nueva área básica, se introducen elementos de profesionalización en todas las áreas, de manera que se asegure una formación profesional de base a todos los alumnos.



5.— *La incorporación del área como sustituta de la disciplina como principio organizador de los contenidos.* La organización de los contenidos curriculares en torno a áreas de contenidos, propia de las reformas comprensivas, también persigue romper con el academicismo tradicional e incorporar nuevos ámbitos de saber al currículum, dándoles además un tratamiento mucho más cercano a la realidad inmediata a los alumnos. La organización por áreas pretende una mayor interrelación de contenidos diversos de cara a una cultura más integrada y relevante para los alumnos; supone un marco más flexible para seleccionar e ir actualizando los contenidos; además, las áreas permiten articular mejor la optatividad y, en general, todas las medidas de atención a la diversidad (Gimeno, 1987). Sin embargo, una vez más, la realidad del desarrollo posterior se ha quedado bastante lejos de tan buenas intenciones. De hecho, la introducción del área parece en ocasiones un mero recurso retórico: analizando los bloques de contenido, se observa cómo las disciplinas tradicionales siguen estando en la raíz de la selección y organización de los contenidos, de manera que el área aparece minuciosamente dividida en torno a los territorios clásicos de las disciplinas (así, en Ciencias Sociales, encontramos una sucesión de bloques de Geografía, otros de Historia, otros de Sociología-Economía y otro de Arte (Bolívar, 1996a).

6.— *La incorporación de nuevas áreas básicas en la ESO.* La expansión curricular ha supuesto la integración de la Tecnología, la Educación visual y plástica y de la Música en el currículum básico de la ESO. Se trata de materias que, claramente al margen del núcleo clásico de disciplinas académicas, amplían el currículum permitiendo potencialmente el desarrollo de otros tipos de capacidades y habilidades y la adquisición de otros conocimientos.

7.— *La incorporación de las áreas o temas transversales.* Los temas transversales suponen todo un discurso alternativo al del currículum académico tradicional. Si las áreas de conocimiento sustituyen a las materias clásicas, los temas transversales implicarían otra vuelta de tuerca al ir más allá de las áreas, buscando criterios de selección y de organización de los contenidos totalmente nuevos: los temas transversales buscan la apertura a los problemas del mundo real y enfatizan la función terminal de la secundaria al autoproclamarse “aprendizajes para la vida”, y promueven una visión crítica de la ciencia y la tecnología, las relaciones sociales, la igualdad entre los sexos, la relación con el medio ambiente, el consumo, la salud, la paz y el desarrollo internacional. Han de estar presentes en todas las áreas y son responsabilidad de todos los profesores.

En el desarrollo legislativo —y documental— de la LOGSE, la cuestión de los temas transversales se ha ido configurando paulatinamente en torno a lo que hoy denominamos Educación en Valores y Educación Moral (Bolívar:1996a; MEC, 1993). Ésta vendría a servir de “paraguas” bajo el que tendría lugar la articulación curricular de todos los temas transversales. Además, se reconoce la necesidad de concentrar el desarrollo didáctico de los temas transversales en torno a los contenidos actitudinales. En el Bachillerato, no obstante, al tiempo

que se decidió no incluir –o no mantener– la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, se planteó también no exigir el tratamiento de los temas transversales en el currículum. (La Comunidad Autónoma Vasca es una excepción a lo primero, pues sí incluye contenidos actitudinales en su currículum oficial ) (Bolívar, 1996a).

8.– *La formulación de objetivos en términos de capacidades y la incorporación de capacidades tradicionalmente ausentes o incluso deliberadamente ignoradas. La división tripartita de los contenidos.* Otra de las grandes novedades –y de los grandes lemas– de la reforma ha sido la formulación de objetivos en términos de capacidades que habrían de desarrollar todos los alumnos a lo largo de las etapas, los ciclos y cada área en particular. Desmarcándose del interés académico exclusivo por las capacidades intelectuales o cognitivas, el currículum de la secundaria hace referencia también al desarrollo de capacidades afectivas, motrices, de equilibrio personal y de inserción social. Al mismo tiempo, además de los contenidos conceptuales y procedimentales, encontramos la novedad de la inclusión de contenidos hasta entonces igualmente ausentes –o deliberadamente ignorados– como son las actitudes, normas y valores.

A pesar de la importante presencia de las “nuevas” capacidades en los objetivos de las etapas, y, en consecuencia, de la importancia concedida a los “nuevos contenidos”, dichos contenidos y las capacidades implícitas en los objetivos no aparecen después en los criterios de evaluación; tampoco los objetivos generales –efectivamente en torno a actitudes y cuestiones transversales de manera mayoritaria– parecen tener nada que ver con los contenidos posteriormente seleccionados. En otro lugar hemos puesto de manifiesto la cierta incongruencia entre el diseño de los objetivos y el de los contenidos (Bolívar, 1996a:47). Al igual que ocurría con la idea de currículum abierto, con la incorporación del área como principio organizador de conocimientos o con la entrada en el currículum de los temas transversales, los objetivos en términos de capacidades parecen haber quedado también como una “introducción retórica” al currículum de cada etapa, tal vez incluso como un instrumento de sensibilización del profesorado acerca de los efectos “a largo plazo” de su enseñanza; en fin, una –buena– declaración de intenciones, con la que además se pretendía desmarcarse de planteamientos anteriores, pero que luego no ha sido materializada ni siquiera en el propio desarrollo legislativo ulterior.

La diferenciación entre tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) introduce una nueva fuente de variedad –y de diversidad– en el currículum de cada una de las áreas, que pretende llevar a centros y profesores hacia tratamientos didácticos de los contenidos que trasciendan el academicismo convencional. Además, el profesorado podrá, y tendrá, que realizar un trabajo de contextualización y adaptación de los distintos bloques de contenidos, determinando y priorizando claramente los contenidos nucleares o fundamentales del currículum, esto es, los que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, así como aquéllos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales o que poseen una gran funcionalidad. Este cometido se

nos presenta, al mismo tiempo, como una estrategia de atención a la diversidad y como medida de desarrollo curricular para asegurar que lo más básico y fundamental del curriculum es algo a lo que tendrán acceso todos los alumnos y alumnas.

Por otra parte, y en relación con este elemento curricular que son los contenidos, los proyectos curriculares de los centros han de proponer una determinada secuenciación, tarea que deja “abierta” el curriculum oficial. Dicha secuenciación debe llevarse a cabo de acuerdo con la teoría de la elaboración (otro de los compromisos teóricos explícitos de la LOGSE), que también serviría para la distinción de los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios) y procedimentales. En este sentido, Bolívar (1996a: 47) critica el hecho de que se haya asumido que para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías en que aparecen divididos; las categorías se nos convierten así en un corsé que hay que rellenar obligatoriamente (subordinándonos, como decía Hegel acerca de Kant, a un «furor simétrico», y convirtiendo la elaboración de proyectos curriculares en un ejercicio intensamente burocrático y, lo que es peor, sólo para “iniciados”).

9.- *Las nuevas funciones de la evaluación.* La evaluación, como elemento del curriculum oficial, también experimenta el fenómeno de la expansión. Adquiere nuevas funciones, se dirige y refiere a más realidades, sus consecuencias de todo tipo se multiplican y la información que genera se hace llegar a más y distintos sitios, dándole a sus resultados nuevas utilizaciones. Así, la evaluación se torna orientadora, formativa y psicopedagógica en relación con el alumnao; además, habría de evaluarse la propia práctica docente, los proyectos curriculares y programaciones de aula, los demás documentos de planificación y regulación del centro escolar, aspecto éste que se tratará con detalle en el capítulo tercero de este libro.

10.- *El papel de la orientación educativa: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académico-profesional.* En el marco legislativo de la reforma, la Orientación educativa deja de ser una actividad periférica y marginal al curriculum para pasar a ocupar un lugar dentro del curriculum mismo. Muchas cuestiones y aspiraciones del nuevo sistema educativo, a la sazón comúnmente asociadas a concepciones hoy bastante generalizadas de calidad de la enseñanza, pasan a descansar sobre los responsables de la Orientación educativa en los centros. Nos referimos, por ejemplo, al desarrollo del equilibrio personal de los alumnos, a la atención individualizada a sus necesidades personales, a su integración social en el marco del grupo-clase, del centro en su conjunto y de su entorno comunitario; a la toma de decisiones en relación con todo el sistema de medidas de atención a la diversidad; al establecimiento de una relación positiva, fluida y llena de contenido con los padres y madres de los alumnos, y a un largo etcétera de aspiraciones y compromisos que, como decimos, parecerían estar en la raíz de lo que convencionalmente se entiende como educación de calidad. La Orientación y todas sus tareas aparecen, además, configu-

radas de manera ciertamente sólida, partiendo de la acción tutorial en cada grupo-clase (el tutor sería el primer orientador de cada alumno), continuando con el Departamento de Orientación cuyo ámbito de actuación es todo el centro y cuya importancia relativa en sus distintos órganos se incrementa sensiblemente, y el Equipo de Sector (inter o multidisciplinar) que proporciona el apoyo externo necesario a cada centro y coordina las actuaciones en toda una zona o sector.

En definitiva y en resumen, podríamos citar aquí al Quijote con aquello de que «de leyes no andamos mal». A partir de ahora, no obstante, habrá que ver qué ocurre con las propuestas marco de reforma más allá del Boletín Oficial del Estado y de los Boletines de las Comunidades Autónomas, esto es, en los centros y en las aulas.

## 5. LOS FRENTES ABIERTOS: PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Como conclusión de este primer capítulo, presentamos a continuación una recapitulación crítica que no hace más que intentar profundizar un poco más en los grandes temas que hemos ido presentando hasta aquí y aportar nuevas perspectivas para abordarlos. Estos frentes abiertos, creemos, van a polarizar la atención y el debate en este tramo de la educación durante los próximos años.

1.- *La percepción pública de la comprensividad.* Es revelador el hecho de que el problema, el debate y la polémica entre unidad y diversidad (escuela única y escuela estratificada, escuela selectiva e igualdad de oportunidades en educación) se plantee prácticamente con exclusividad en el nivel secundario y en el momento en el que parte de la antigua enseñanza secundaria se convierte en obligatoria y, por tanto, se universaliza. El hecho de que esto sea así indica, para empezar, la enorme importancia que la secundaria tiene, y su lugar estratégico como tramo o nivel del sistema educativo.

Hemos hablado más arriba de la devaluación política de las escuelas comprensivas en los tiempos que corren. También lo hemos hecho sobre las manifestaciones particulares de dicha devaluación en nuestro país que, en el momento de escribir (1997), no ha hecho más que empezar. Estas reformas deben prevenir la imagen de deterioro que inevitablemente se produce cuando se universaliza un servicio público, más aún cuando los valores de calidad y excelencia (o una determinada concepción de los mismos) se encuentran tan en alza. En este sentido, son muchos los análisis que nos presentan un panorama en el que las necesidades de democratización del sistema educativo aparecen enfrentadas con las necesidades de desarrollo económico. En otras palabras, parecería que la política educativa debe optar entre democratización y desarrollo económico; todavía más, el desarrollo económico exigiría segregación y selectividad y, por tanto, renunciar o, al menos, frenar la democratización. Democratización significa inclusión en el sistema educativo (y no sólo de acceso) mientras que se

asume que desarrollo económico implica la sobreeducación de algunos a expensas de la exclusión de otros. Es verdaderamente necesario y urgente desmontar esta retórica y, con ello, intentar que la percepción pública de la comprensividad y, por ende, de la democratización educativa evolucione en otra dirección; en modo alguno, democratización y desarrollo económico pueden presentársenos, desde el punto de vista del sistema educativo, como objetivos antitéticos o procesos contrapuestos.

2.- *La percepción pública de la optatividad y de la atención a la diversidad.* La optatividad, como medida “estrella” de atención a la diversidad, da lugar, como ya hemos podido ver anteriormente, a algunas paradojas y contradicciones. Algunas de ellas están directamente relacionadas también con la percepción pública de la reforma educativa y de la comprensividad en general. Así, en principio, “tener muchas asignaturas” se percibe como poco serio. Cuando se tienen varias asignaturas fuera de la lista de materias tradicionales, pueden ser relevantes, pero tampoco se perciben como serias o, al menos, tienen un reconocimiento y valoración sociales claramente inferior. Si tales optativas, además, tienen que ver con la dimensión “privada” del conocimiento, comienzan de inmediato los rasgados de vestiduras en más de un sector de nuestra sociedad. La posibilidad de que los alumnos se matriculen en estas asignaturas suele utilizarse como argumento y prueba del descenso de calidad educativa, de la caída en el rendimiento escolar de los alumnos, de la relajación indebida de las tradiciones académicas de esfuerzo, rigor, exigencia y trabajo duro, etc.

Así, nos encontramos con que, desde un punto de vista conservador, la optatividad se critica porque hace bajar el nivel de rendimiento de los alumnos, porque trivializa el curriculum escolar y, en definitiva, porque estaría yendo en contra de una enseñanza de calidad. Por otra parte, desde posiciones progresistas y radicales, la optatividad tiende a ponerse, como mínimo, “en cuarentena” y a criticarse con dureza en la medida que discrimina el acceso de los alumnos al conocimiento reconocido como valioso, reproduciéndose así los patrones desiguales de distribución del capital cultural. A pesar de todo lo anterior, la optatividad –por otro lado de dimensiones casi insignificantes en la ESO–, parece ser la clave de la atención a la diversidad en el marco del curriculum escolar, como ya argumentamos en un apartado anterior.

3.- *El curriculum común en la secundaria y las tradiciones academicistas.* Benavot y otros (1991) hicieron un estudio del curriculum escrito en 125 países centrandose su análisis únicamente en la evolución reciente de la selección y peso relativo de las distintas áreas de conocimiento. Los autores concluyen que, en las últimas décadas, se produce la promoción global de un grupo de materias troncales en los distintos países, lo que les lleva a concluir que los curricula oficiales «reflejan procesos mundiales de estandarización creciente». Las materias troncales, además, tienden cada vez más a representar el conocimiento de validez más universal (Matemáticas, Ciencias, Lenguas, Estudios Sociales), disminuyendo progresivamente la importancia y el tiempo dedicado a materias de carácter más específico, “localista”, o privado (educación religiosa o ética, for-

mación cívica, historia nacional y local). Aunque los mismos autores reconocen que «carecemos de información sobre los procesos por los que se logra esta estandarización curricular» (p.339), no cabe duda de que el desarrollo y el cambio curricular parecen tener actualmente una dimensión internacional que de ningún modo podemos obviar. La expansión de los sistemas educativos de masas como elemento central de los proyectos nacionales (y supranacionales) contemporáneos para competir en un mundo crecientemente interdependiente e interrelacionado podría estar en el fondo de esta cuestión.

Volviendo al hilo de nuestro discurso, la cuestión es, si la aceptamos como cierta, cómo interpretar dicha estandarización curricular alrededor de las materias que integran lo que hemos llamado el curriculum común y básico de la escuela comprensiva. Probablemente, habrá que admitir una enorme resistencia y persistencia de la tradición enciclopédico-racionalista en la selección de contenidos válidos para su transmisión en los centros, en su organización y, de manera especial, en los procesos de socialización académica y profesional del profesorado de secundaria.

Por otro lado, tanto desde posiciones más conservadoras como manifiestamente progresistas, continuamos claramente en la línea de esta tradición enciclopédica: los conservadores, porque asegura la permanencia y preservación del patrimonio cultural de la nación (su historia, su literatura, su lengua están en el centro del curriculum); los progresistas por el principio igualitario que subyace al hecho de que exista un conocimiento explícito de alto estatus al que todos pueden y deben tener acceso, un conjunto de contenidos valiosos a los que se proporciona acceso universal a todos los ciudadanos. En este sentido habría que interpretar muchas y recientes iniciativas en defensa de las humanidades en el curriculum escolar o a favor de las lenguas clásicas o, más específicamente, la actual preocupación ministerial por la enseñanza de la historia. Así, cuando analizamos el curriculum de la secundaria, vemos que la tradición enciclopédica, a pesar de estar enormemente amenazada por una creciente especialización y opcionalidad, por la influencia de los países y los sistemas educativos anglosajones, y por la aparentemente imparable fragmentación de las áreas de conocimiento en la universidad, se mantiene y perpetúa con una “salud de hierro”.

El problema, concluye con agudeza McLean después de un análisis comparado de las tradiciones epistemológicas en los currícula de los países europeos, (1995a:70) es «cómo persuadir a los estudiantes (así como a sus familias y profesores) de que un racionalismo utilitario estrecho de miras, que parece ser esencial para participar en las economías avanzadas, es un centro de atención significativo y válido para las vidas de los jóvenes entre 10 y 19 años». Y, sobre todo, añadiríamos aquí, qué hacer para ese veinte o treinta por ciento de los alumnos cuya procedencia socioeconómica y cultural les sitúa decididamente al margen de dicho universo académico y para los que la inteligente pregunta que formula McLean resulta, desgraciadamente, pura retórica.

4.– *El futuro de la formación profesional de base y de la formación profesional de grado medio en el marco del curriculum secundario.* El futuro de la formación profesional continúa siendo una incógnita. Los esfuerzos realizados son indudables, y la elevación del *status* de la formación profesional, un hecho. Que todos los alumnos reciban una formación profesional de base y que lo relativo a la inserción laboral impregne objetivos, contenidos y actividades del curriculum de la secundaria obligatoria es una gran aspiración. Sin embargo, hemos insistido en que las tradiciones son difíciles de modificar, y la orientación de la demanda de formación profesional específica continuará durante mucho tiempo reflejando las disfunciones y limitaciones del pasado. Esta formación profesional, la que coexiste con el bachillerato, es probablemente la que aún tiene un futuro un tanto incierto. El bachillerato, como hemos dicho, nace «con vocación de mayoría», esto es, toma conciencia de su carácter terminal para muchos jóvenes, es una tremenda competencia con la otra rama de la Enseñanza secundaria postobligatoria, que podría continuar manteniéndola en una situación marginal.

No es posible ya pensar en la formación profesional como un nivel o tramo del sistema educativo formal; sus características organizativas y curriculares la sitúan necesariamente fuera de la “lógica exclusivamente escolar”. Comprobamos que la formación profesional se ha desarrollado de manera sólida en los países donde ha sido posible un compromiso y un reparto claro de competencias y responsabilidades entre los principales sectores implicados, esto es, el propio sistema educativo, los empresarios y los sindicatos. La planificación de la oferta de formación profesional debe girar en torno al empleo y, en concreto, a las necesidades de cualificación de los distintos sectores productivos. Esto implica la necesidad de establecer un sistema de formación que aproxime el sistema educativo al sistema productivo y, en la práctica, el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y empresas. Las condiciones óptimas para alcanzar estos acuerdos no son en absoluto fáciles de determinar: cuestiones como desde dónde debe partir la iniciativa (oferta unilateral desde las empresas, demanda específica de las escuelas o incluso de cada estudiante individual), hasta dónde debe llegar y cuál debe ser el papel del Estado y de las administraciones regionales y locales, y cómo y quién ha de evaluar y controlar la calidad de los programas de formación en las empresas, constituyen un conjunto de importantes dilemas para la política de formación profesional.

5.– *Los temas transversales en la secundaria.* La búsqueda de la profundización en el carácter terminal de la secundaria obligatoria, aparte de la formación profesional de base y de algunas materias optativas, se realiza también con la introducción de los temas transversales, esto es, áreas de conocimiento no dependientes de las disciplinas convencionales –que las atraviesan– cuyo acceso se considera imprescindible para la formación del ciudadano contemporáneo en el marco de una sociedad democrática. Una vez más, al igual que la llamada formación profesional de base y la funcionalidad de los aprendizajes, la cuestión con todas estas novedades presentes en el curriculum de la secundaria es si

en efecto “atravesarán” el currículum, pero sin que nadie –ni profesores ni alumnos– se dé cuenta de ello ni mucho menos lo asuma como relevante.

En el caso de los temas transversales, es obvio que su papel e integración dentro del currículum está sin resolver no sólo en la práctica, sino tampoco en el plano teórico: «Los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño curricular y los temas transversales rompen dicho diseño; los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su desarrollo curricular, tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar» (Bolívar, 1996a:25-26). No obstante, la probabilidad inmediata de que la articulación curricular de las transversales se resuelva parece más bien pequeña. Cuando se cuestionan las optativas –y se plantea explícitamente reducirlas– y cualquier otro “experimento curricular” que transmita cierta imagen de falta de seriedad académica, cuando además se alzan ya voces afirmando que se está al límite de la saturación curricular (aparte de otras medidas que están sobrecargando e intensificando en exceso la labor profesional del profesorado de secundaria), la propia alternativa de la transversalidad se utilizará más bien para justificar demandas de “volver a lo básico”, por utilizar la ya clásica expresión norteamericana.

Como tantas otras innovaciones del currículum oficial de la secundaria a las que estamos pasando revista, los temas transversales necesitan su espacio y su tiempo, aunque no pueda ser para todos los alumnos y en todas las áreas, como idealmente se plantea. Su credibilidad aumentaría si se incluyeran también en el Bachillerato –junto con los contenidos actitudinales, dicho sea de paso– y si se continuara profundizando en la apertura al exterior de los centros a través de las numerosísimas organizaciones no gubernamentales –y también gubernamentales, aparte, obviamente, del Ministerio y las Consejerías de Educación– que han encontrado en los temas transversales su vía de aproximación e influencia sobre el currículum escolar.

6.– *Las políticas de acceso a la universidad y el currículum de la secundaria superior.* Precisamente la generalización de la educación secundaria ha dado lugar a que en todos los países se despliegue un conjunto de dispositivos –en ocasiones sumamente complejos– para regular el acceso a los estudios superiores. Al mismo tiempo, los cambios habidos dentro de la propia universidad y las decisiones que dentro de ella se han ido tomando en relación con la admisión de alumnos, han tenido efectos inmediatos sobre el currículum de la secundaria superior, las expectativas de sus alumnos y los modos de trabajar de sus profesores. En una palabra, el currículum de la enseñanza secundaria superior –el currículum en la acción, entendemos en este momento– está fuertemente condicionado por las políticas de acceso a la universidad; en nuestro caso, especialmente por el llamado coloquialmente examen de “selectividad”, oficialmente Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.U.) y su asociación a medidas de numerus clausus. El efecto de este examen sobre las decisiones que cotidianamente toman tanto alumnos como profesores es indudable. Como ocurre en muchos otros países, este examen y las medidas que lo circundan se colocan en un papel



central de cara a la configuración del currículum de la enseñanza secundaria superior y, más indirectamente, también de la elemental u obligatoria.

Como es sabido, son ya varios los debates nacionales que –supuestamente– se han llevado a cabo sobre el tema en nuestro país. En estos momentos, nos encontramos al comienzo de un debate más, que debe concluir con una propuesta concreta de reforma por parte del Consejo de Universidades, en teoría ya muy avanzada en su elaboración. Mientras tanto, hay que llamar la atención sobre el hecho de que el examen de selectividad es la única pieza relevante de nuestro sistema educativo que ha atravesado prácticamente inmaculada el período de la transición y, por tanto, permanece en el sistema como último vestigio del régimen anterior (Moreno, 1992; aunque tal vez habría que añadir también precisamente el sistema de formación inicial del profesorado de secundaria); el que esto sea así es suficiente indicador de la fuerza, la inercia y la resistencia de los exámenes externos en los sistemas educativos.

*7.– La formación del profesorado de secundaria; las funciones tutorial y orientadora y la atención a la diversidad.* En materia de formación del profesorado, como acabamos de sugerir, es claro que la formación inicial de los de secundaria es la gran asignatura pendiente. El abismo que existe entre las exigencias del nuevo sistema educativo hacia el profesorado de secundaria y los procesos y rasgos a través de los que éste ha construido su identidad profesional, dan como resultado un panorama poco menos que explosivo, que ayuda a comprender buena parte de la indiferencia, el inmovilismo, el rechazo y las actitudes abiertamente negativas que hoy pueden verse en nuestros Institutos.

La desconexión entre secundaria y superior da lugar a problemas y disfunciones que no es fácil resolver en un primer momento. Una manifestación de tal desconexión entre las nuevas configuraciones de la secundaria y de la superior es bien visible en relación con la formación del profesorado: en secundaria buscamos profesores competentes en ciencias sociales o ciencias de la naturaleza, capaces además de ocuparse de la formación general de los alumnos ejerciendo como tutores, mientras que en la universidad preparamos desde el primer curso a especialistas en biología, química o historia antigua; para éstos, es ciertamente difícil de asumir una actividad profesional que vaya más allá de los límites de dicha especialización disciplinar.

Hay, por tanto, una grave contradicción entre la introducción de las áreas como espacio para la organización de contenidos curriculares en secundaria y el enorme grado de especialización que caracteriza a los nuevos planes de estudio universitarios. El propio Álvaro Marchesi afirmaba en un artículo reciente que «no hemos sido capaces de articular bien la configuración y el modelo de la educación secundaria con el diseño de los planes de estudio en la universidad... El bachillerato tiene una estructura polivalente, mientras que los nuevos títulos universitarios son demasiado especializados desde el primer curso» (Marchesi, 1995:90). Es evidente que la autonomía universitaria hace muy difícil intervenir en esta cuestión desde el Ministerio o las Consejerías de Educación; parece, no obstante, que el Consejo de Universidades ha asumido los excesos de los nuevos planes de estudios y ya ha anunciado una reforma de la reforma.

8.— *La construcción europea y la dimensión internacional del curriculum de la educación secundaria.* Desde cierta perspectiva, se diría que los países europeos han encontrado más fácil a lo largo de las últimas dos o tres décadas expandir sus sistemas educativos que hacer crecer su mercado laboral. No obstante, a pesar de haber conseguido una educación universitaria de masas (convencionalmente se entiende que es así cuando más del veinte por ciento del correspondiente grupo de edad accede a la universidad), Europa va muy por detrás en tasas de participación en la universidad con respecto a los otros dos “bloques” económicos con los que habitualmente se la mide —Estados Unidos y Japón. Al mismo tiempo, el acceso al trabajo de los jóvenes es cada vez más difícil y, en consecuencia, sufre unos porcentajes de desempleo juvenil —y de desempleo global— que no es exagerado calificar de escandalosos.

En este contexto, la Unión Europea, a través de la Comisión de las Comunidades Europeas, está asumiendo un papel cada vez más activo e influyente en el ámbito de las políticas de educación, formación y empleo de nuestros jóvenes (un terreno en el que, por razones que ahora no viene al caso analizar, no había osado penetrar directamente durante sus primeras décadas de historia). Por continuar utilizando la terminología propia de la LOGSE, podría decirse que las directrices políticas de Bruselas en este sentido muy bien podrían acabar erigiéndose (de hecho ya lo están haciendo) en un nuevo “nivel de concreción” del curriculum de la educación secundaria de todos los sistemas educativos de los países de la Unión Europea. Este nuevo nivel de concreción curricular supondrá, como siempre, una fuente de promesas y, al mismo tiempo, también de riesgos para nuestros centros de enseñanza secundaria.

## CAPÍTULO II

# Del currículum oficial marco al desarrollo del currículum por los centros de la Educación Secundaria

En el capítulo anterior hemos procurado presentar las claves del currículum elaborado por la LOGSE para la educación secundaria, así como su relación con un determinado conjunto de referentes que están sirviendo para dilucidar qué debe ser este tramo de la escolaridad en los tiempos que corren, cuáles son los retos y desafíos a los que se piensa que tiene que responder, y cómo todo ello, de forma controvertida, se proyecta sobre unos u otros diseños, esto es, proyectos de regulación y ordenación de la educación en esta etapa educativa. En éste, vamos a tratar diversos asuntos que corresponden al devenir del currículum y las reformas más allá de los diseños marcos que ofrece la administración. Nos ocuparemos, por tanto, de lo que suele denominarse desarrollo del currículum, activación de ciertos procesos y mecanismos relacionados con el currículum en la acción, con su discurrir y puesta en práctica en los centros y en las aulas. El enfoque que hemos adoptado sobre este particular nos llevará a poner de relieve, en primer lugar, la existencia de importantes *fracturas y discontinuidades* entre los diseños planteados por las reformas y los procesos, prácticas y resultados educativos en los centros. A continuación, discutiremos algunas de las propuestas más actuales, particularmente la relacionada con la *reelaboración del currículum por los centros y profesores*, sea bajo la denominación de proyectos curriculares de etapa, programaciones didácticas de los departamentos, o cualesquiera de las apelaciones equivalentes, hoy tan divulgadas.

Esas constataciones a que aludimos, así como la propuesta que se plantea para darles respuesta, han tenido una génesis que procuramos documentar. En términos generales, puede encontrarse tanto en las tradiciones dominantes en el pensamiento y en la promoción de las políticas educativas, como en otras que las han cuestionado y que sugieren otras opciones alternativas. Unas y otras son plataformas teóricas que legitiman y orientan tanto las políticas de diseño del currículum por parte de la administración como sus expresiones y concreciones en las distintas instancias, agentes y contextos que participan, del modo que fuere, en su construcción en la práctica más cotidiana y concreta. Por eso, como mostraremos, se trata de asuntos radicalmente ambiguos, conflictivos, y tensionados por opciones de valor e implicaciones prácticas, no siempre fáciles de establecer con precisión ni tampoco susceptibles de ser congruentemente articuladas y facilitadas.

Aunque no es difícil documentar el consenso en torno a la existencia de trechos evidentes entre lo que declaran y persiguen las reformas del currículum y lo que suele ser su realidad en las estructuras, relaciones y prácticas educativas, no es tan fácil comprender a qué es debido este fenómeno y derivar de ello las consecuencias más idóneas y útiles. Así mismo, siempre que descendemos al plano más concreto de las propuestas destinadas a reducir tantas fracturas y discontinuidades, hay que reconocer que una buena parte de los mejores diagnósticos de los problemas y sus pretendidas soluciones tienden a generar, a su vez, nuevas dificultades.

## 1. LOS PRESUPUESTOS PROBLEMÁTICOS DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA Y LA GESTIÓN CIENTÍFICA Y TÉCNICA

Hasta hace poco tiempo, en un texto sobre diseño y desarrollo del currículum, éste sería un capítulo difícil de justificar. Sus contenidos y preocupaciones estarían ausentes, marginados bajo la categoría de problemas menores, poco o nada merecedores de mayores discusiones. El paraguas representado por un conjunto de ideas sobre el currículum y las reformas servía de excusa para esta desconsideración. En efecto, la concepción más tradicional sobre el ser y devenir de las reformas y cambios en educación asumía, de forma en exceso crédula y optimista, que un currículum debidamente pertrechado de sus correspondientes avales de legitimidad sociopolítica (promulgado por un poder democráticamente constituido) y avalado por la adecuada fundamentación científica (basado en teorías pedagógicas y curriculares reconocidas), era más que suficiente para albergar esperanzas razonables de su incidencia en la práctica, de su poder para regular y ordenar qué cosas y de qué manera habrían de hacer los centros y profesores para aplicar los cambios planificados y lograr con ello los objetivos perseguidos.

A la confianza libre de sospecha en la racionalidad y credibilidad de las reformas así establecidas no era ajena, sin embargo, una cierta conciencia de que, para trasladar a la práctica educativa las ideas y propuestas de cambios, era

preciso salvar algunos escollos importantes. Uno de ellos, como no podía ser de otra manera, apuntaba directamente hacia el profesorado. Sus deficiencias en conocimientos y habilidades habrían de ser remediadas a través de los procesos y procedimientos adecuados de explicación y difusión de las propuestas de reformas y mejoras. Y estos mecanismos, combinados con las medidas de presión oportunas para implantar las reformas promulgadas desde las fuentes legítimas de autoridad y poder, habrían de lograr, de ser correctamente activados, el asentimiento y la adhesión por parte de los *usuarios* del curriculum.

Las estrategias consideradas más idóneas entonces, suponían echar mano de una combinación de diversos recursos persuasivos, mostrando la racionalidad de las propuestas y logrando, de este modo, convencer al profesorado de las excelencias de los nuevos y buenos presupuestos, así como de las medidas pedagógicas dispuestas para que los aplicaran lo más fielmente posible en sus prácticas con los alumnos. Tales dosis de racionalidad incontrovertida, acompañadas, como decíamos, de las políticas de apoyo y de presión propias de la implantación de las reformas, se estimaban suficientes para incitar a la acción, para movilizar recursos y condiciones encargadas de transformar los diseños del curriculum en la prácticas y lograr los resultados educativos pretendidos. Si, pese a todo, las reformas no llegaban a ser efectivas, y los bien intencionados cambios no calaban en la práctica como cabría esperar por su racionalidad y buenos propósitos, si los resultados y funciones del sistema escolar, de ese modo, volvían a merecer valoraciones negativas, bien por la falta de eficiencia y eficacia en relación con los objetivos perseguidos, bien por la continua emergencia de nuevos legados y responsabilidades que el sistema social depositaba sobre las escuelas, se ponían en marcha nuevos y ahora aún más prometedores diagnósticos y soluciones. Los profesores, se argumentaba con frecuencia, dan al traste con las buenas reformas, sea porque se resisten a las mismas en sus fueros internos, eludiéndolas o desfigurándolas, sea, también, porque de forma explícita las contestan y no comparten, o las consideran inviables en sus condiciones y contextos de trabajo. También cabía, como hipótesis más despersonalizada y difusa de distribución de culpabilidades, dirigir el dedo acusador hacia las disfunciones estructurales, organizativas y gerenciales del sistema en su conjunto. Procedía, entonces, acometer reajustes en el sistema escolar y en la gestión de los cambios en su seno de modo tal que se redujeran sus disfuncionalidades. La salida, bajo este último supuesto, no iba generalmente más allá de ingeniar nuevas soluciones a renuentes problemas, pero sin poner en cuestión ni los presupuestos de partida ni sus traducciones estratégicas. El diseño de nuevos planes y proyectos apelando a nuevas legitimidades y fundamentaciones, la revisión y ajuste de ciertos mecanismos al uso para la gestión de los cambios, eran las coordenadas que de ese modo acotaban los problemas encontrados y las soluciones previsibles.

Con carácter más específico, algunas de las medidas al uso discurrían por la puesta a prueba de nuevos esquemas para la difusión y propagación más efectiva de las reformas, estrategias más finas para la comunicación de sus mandatos y propuestas de cambio, mejor y, sobre todo, más formación y entrenamiento

del profesorado, asignar más recursos y apoyos externos, acentuar los resortes de control y regulación externa del sistema, centros y profesores, y una larga retahíla de soluciones estratégicas. A fin de cuentas, programas mejor diseñados e instrumentados para penetrar con más contundencia, eficiencia y efectividad en las concepciones y prácticas de centros y profesores, en el funcionamiento y resultados del sistema escolar.

Este modelo de pensamiento y de gestión de los cambios en educación, excesivamente empeñado en provocar la implantación de los diseños y proyectos echando mano de la racionalidad científica, el rigor, la eficiencia y eficacia, ha seguido perviviendo a lo largo de los años. Algunos sostienen incluso que sigue imperando por doquier, aunque con el paso del tiempo ha ido modificando algunos de sus presupuestos y estrategias racionales y técnicas integrando otras más sensibles a las facetas humanas y culturales de los sistemas educativos. Ciertas retóricas mejor sonantes, o emblemas más seductores, no han puesto en cuestión modos arcaicos de pensar y hacer las cosas, por lo que los antiguos problemas vuelven a resurgir aunque sea con nuevas manifestaciones. Así, la promoción de reformas es algo que sigue perteneciendo a un modo de hacer política educativa donde los políticos patrocinadores, los científicos sociales que les ofrecen sus avales o tantos y tantos teóricos, formadores o asesores, continúan depositando más esperanzas de las debidas en el poder transformador de sus propuestas y en la posibilidad de gestionar su desarrollo aplicando los conocimientos disponibles que prometen indiscutibles eficacias. Pero una y otra vez, las fases cíclicas que generan, implantan y desgastan los cambios en educación terminan por deglutirlos sin que casi lleguen a producir transformaciones reales y para mejor.

## 2. LA CONSTATACIÓN Y COMPRESIÓN DE LAS FRACTURAS Y DISCONTINUIDADES DEL CURRÍCULUM Y LAS REFORMAS

Recientemente, uno de los especialistas reconocidos sobre el tema, Elmore (1995), que escribe desde un contexto (EEUU) en el que la fiebre reformadora ha sido muy intensa desde mediados de siglo, formulaba una denuncia parecida a la que acabamos de referir: los políticos, venía a decir, creen todavía que cambiar las estructuras que regulen el quehacer de los centros y profesores es suficiente por sí mismo para provocar cambios a gran escala en el núcleo profundo de los centros escolares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desconocen, más de lo que ahora sería razonable, que la complejidad de las ideas y las prácticas vigentes en nuestras instituciones escolares difícilmente pueden modificarse a menos que se alteren seriamente las inercias y tradiciones que caracterizan y condicionan el trabajo de los docentes, así como el modo en que nuestros centros están organizados y funcionan.

Una valoración de este tipo, salvando no pocas distancias entre su contexto de producción y el nuestro, merece ser atendida. Es, ahora, una de tantas voces que se esfuerzan en proclamar un nuevo tipo de discurso sobre los cambios y las

reformas, hilvanar otro modo de pensar que vaya erosionando presupuestos y prácticas históricamente cristalizadas y más resistentes de lo que pudiera parecer a primera vista. Unos y otras, por lo demás, no sólo habitarían el mundo tan denostado de las grandes políticas, sino también el más cercano a las ideas y esquemas de práctica y su justificación, pertenecientes a cuantos desempeñamos nuestra profesión en educación.

A la luz de estas reflexiones, creemos oportuno abordar algunos de los temas que nos parecen importantes para entender el tipo de relaciones problemáticas que suelen establecerse entre los diseños oficiales de reformas y sus avatares posteriores en los centros y las aulas. Representan, de un lado, una crítica de carácter sociopolítico de esos esquemas simplistas, lineales, racionales y gerenciales con que se ha tratado de dar respuesta al trecho que va entre el currículum como diseño marco y el curriculum como conjunto de actuaciones, experiencias escolares, procesos y resultados educativos. Y, de otro, una descripción fenomenológica de las múltiples caras del curriculum, así como de la intervención sobre el mismo de agentes, factores y contextos diversos. Además, presentaremos de forma breve algunas de las propuestas más recientes que están surgiendo precisamente con el propósito de responder a lo que venimos denominando fracturas y discontinuidades del curriculum y las reformas. El desarrollo del curriculum por los centros, planteado como uno de los mecanismos fundamentales de atenuación de las fracturas entre los proyectos generales de cambio y su concreción en los contextos institucionales y de aula, se nos presenta hoy como una de esas líneas de futuro más prometedoras. Aunque, para no caer en ningún tipo de ofuscación, es necesario advertir ya que incluso esta misma salida está expuesta a un respetable cúmulo de distorsiones y riesgos, contradicciones y paradojas de muy diversa naturaleza y consecuencias, repleto, a su vez, de importantes fracturas y discontinuidades.

Vamos a desarrollar estos tres temas presentando, en primer lugar, una lectura sociopolítica sobre el curriculum en particular y las reformas en general, en segundo lugar, el reconocimiento del carácter invertebrado y fragmentario del entramado curricular y del sistema educativo que lo sostiene y, finalmente, ciertas propuestas que apelan a una drástica alteración del sistema educativo en su conjunto, de los centros como organizaciones educativas y de la misma profesión docente. Estos tres vectores que, en la actualidad, atraviesan el curriculum como un ámbito de reflexión, crítica pedagógica y acción educativa<sup>1</sup>, están su-

<sup>1</sup> Ésta es una apreciación para nosotros importante, aunque no podemos entrar en ella con detalle. Desde nuestro punto de vista, el curriculum no debiera entenderse como una mera jerga terminológica introducida en nuestro contexto por la reforma y confinada a planes, proyectos, diseños marcos o niveles de concreción. Ésta es sólo una de sus caras. Otra, para nosotros fundamental, es la que lo denota como un espacio para la reflexión sobre la escuelas y la sociedad en la que vivimos, sobre qué y por qué enseñar unos u otros contenidos, sobre qué implicaciones tienen las relaciones y prácticas educativas, sobre cómo circulan por la educación relaciones de poder y dominación, y también relaciones para el desarrollo humano y el progreso social.

poniendo una fuerte problematización de los fenómenos educativos, y generando discusiones relevantes tanto sobre la naturaleza y funciones de las reformas educativas como sobre sus políticas de desarrollo más concretas.

### 2.1. Una lectura sociopolítica de las reformas y el curriculum

Este tipo de lectura crítica sobre el curriculum y los intentos de cambiarlo ha supuesto, sin duda, una de las cargas teóricas de mayor profundidad y más desmitificadora de las reformas escolares como buques insignias de la primacía del cambio y el desarrollismo como señas de identidad de la modernidad. Desde aquí se ha lanzado una crítica furibunda contra los cambios e innovaciones como instrumentos que persiguen la aplicación del conocimiento científico neutral y los recursos tecnológicos eficaces a la resolución de los problemas sociales, humanos y educativos. Se trata, en suma, de una denuncia de la ciencia, la tecnología y la racionalidad instrumental como entramado hegemónico desde el que se ha intentado hacer equivalentes el cambio, la innovación y el progreso (Giroux, 1992). Las reformas, cambios e innovaciones, que se argumentan desde esta posición crítica, no deben considerarse por sí mismas positivas y valiosas para la mejora de la educación. A menos que la alteración de lo existente, y la superación de las tradiciones, sea un fenómeno orientado y constituido por valores, principios y resultados avalados como mejores, los cambios pueden ser, lamentablemente, incluso para peor (Escudero, 1988).

Una lectura de la escuela, el curriculum y las reformas de este tipo, proveniente sobre todo de ciertas corrientes de la sociología crítica de la educación, denuncia el carácter universalmente benefactor de los cambios, y pone al descubierto que, sutilmente, pretenden satisfacer un doble propósito: orquestar cambios educativos como sucedáneos de cambios sociales más radicales que debieran ser acometidos en esferas distintas a la propiamente escolar, y mantener, mediante los reajustes funcionales requeridos por las demandas socioeconómicas del sistema social, las condiciones adecuadas para la producción y reproducción social y laboral, poniendo a su servicio para tal propósito las reformas escolares.

En línea con la primera de esas denuncias (Fernández Enguita, 1995), las reformas son interpretadas como sofisticados recursos instrumentales por medio de los cuales la sociedad delega a las escuelas la resolución de buen número de conflictos y aspiraciones sociales que, en realidad, hunden sus raíces en contextos sociales mucho más amplios y que, simultáneamente, condicionan poderosamente las mismas pretensiones del cambio educativo. La progresiva ampliación de los contenidos y actitudes que se reclaman a centros y profesores (educación para la paz, no discriminación, para la salud o la educación ambiental, la formación de ciudadanos solidarios y cívicos, etc.), o el mito de la igualdad de oportunidades, por citar algunos ejemplos, sería una buena muestra de ese tipo de responsabilidades y cometidos asignados a las reformas y al curriculum escolar. Una crítica tal no supone descartar la responsabilidad de los cen-



tros y la educación formal en este tipo de ámbitos de la formación y del progreso social y humano. Persigue, más bien, formular una denuncia del cinismo y la cobertura que tal delegación puede representar para un tipo de sociedad empeñada por doquier en promover lo contrario en otros de sus sectores, relaciones y prácticas, quizás más sutilmente influyentes y poderosas que las instituciones escolares y los docentes que en ellas trabajamos.

La segunda de las críticas referida más arriba plantea cómo y por qué las reformas no son instrumentos neutrales para la mejora de la condición educativa, personal y social de todos los ciudadanos y ciudadanas por igual. Más bien al contrario, aducen algunos (Carlson, 1988, Popkewitz, 1991, 1994; Apple, 1996), merecen ser consideradas como instrumentos en manos de los Estados para la regulación y el control social de la educación; instrumentos, por cierto, que suelen operar preferentemente al servicio manifiesto de las voces e intereses de grupos que ostentan el poder político, económico o cultural —o todos ellos al tiempo— y apelan a sus posiciones privilegiadas de influencia para moldear la educación en cuanto a sus finalidades y funciones, condiciones y resultados.

Las reformas no surgen ni operan, por tanto, en contextos vacíos de intereses, de privilegios e influencias, de modelos y pautas culturales sobre lo que deben hacer, y cómo, las instituciones escolares, sino más bien al contrario. En cada momento histórico particular, y de ahí el permanente *aggiornamento reformista*, los cambios están modulados por el pensamiento prevalente y hegemónico, por el denominado conocimiento oficial. La educación, como bien ha precisado Bates (1994), es un mecanismo clave en la gestión de las estructuras económicas y en la organización política de la sociedad, lo que hace de la misma, a su vez, un tipo de estructura y práctica profundamente sujeta a los procesos de racionalización que son dominantes en la esfera económica y política. En suma, pues, las reformas no pueden ser entendidas a menos que logremos adivinar cuáles son sus conexiones con una agenda, mezcla de oculta y manifiesta, a través de la que los poderes dominantes persiguen la regulación y el control social por medio de la “domesticación” de los sistemas educativos.

Ésta es una fuente importante de la fractura de la ideología reformista que reclamó para sí no sólo la racionalidad de los cambios pretendidos, sino también su bondad generalizada bajo la cobertura de proclamar sus intenciones de mejora de la condición social y humana a través de una interminable sucesión de cambios. Asimismo, esta línea de reflexión y crítica permite atisbar algunas de las razones necesarias para entender por qué y cómo las reformas a gran escala no suelen llegar a donde declaran en sus proclamas oficiales y explícitas. A no ser que pudiera incluso plantearse que, en su cara no confesada, justamente lo que logran y, en cambio, no en sus discursos retóricos era lo que ladinamente perseguían. Las reformas incurrían tan frecuentemente en ficciones de cambios sin verdaderas transformaciones porque una parte sustancial de sus mejores aspiraciones y objetivos dependen de la existencia de numerosas fuerzas modificadoras que, situadas fuera del control de los centros escolares y del propio sistema escolar, terminan socavando seriamente las pretensiones y márgenes de transformación propiamente educativa.

Los más convencidos de la existencia y funcionamiento de esas fortísimas determinaciones estructurales de lo educativo estiman que los cambios en educación nunca preceden ni provocan el cambio social. Es éste, más bien, el que genera y al tiempo da forma y orientación a aquél. Sin entrar en la polémica sobre el mayor o menor grado de determinación recíproca entre una y otra esfera de los cambios, ésta ha sido una advertencia que, tal vez a costa de llevarnos por derroteros de inmovilismo pedagógico, ha contribuido a desmontar algunos sueños pedagógicos desmesuradamente optimistas e ingenuos. Por otra parte, al ser construidas las reformas desde voces parciales, aunque privilegiadas, es aceptable suponer que otras perspectivas, menos dominantes sin duda, pero también dotadas de su propia entidad y zonas de influencia (diversas fuerzas sociales y culturales, sindicatos profesionales, culturas y corporaciones profesionales de los docentes, profesores en particular, familias, alumnos, etc.) puedan proclamar sus propias voces, acotar sus espacios de resistencia sutil o contestación manifiesta, y contribuir a moldear el devenir del curriculum y las reformas por derroteros difícilmente previsibles y controlables.

Esta confrontación, provocada prácticamente siempre por las reformas, sean del signo que fueren, entre diversas visiones, intereses y perspectivas; este resquebrajamiento del consenso social, cultural y hasta político que los cambios educativos activan queriéndolo o no, termina haciendo de los mismos un fenómeno que resulta ideológica y socialmente sospechoso por sus orígenes y construcción, así como extremadamente vulnerable en su discurrir por lo largo y ancho de los sistemas escolares y sus mismos contornos sociales, culturales y políticos. Forman parte de un engranaje de dominación estructural, control social y cultural, que ciertamente es lo suficientemente poderoso como para impactar sobre diversas facetas de los sistemas escolares (reordenación de sus estructuras y tramos, selección del alumnado y su redistribución, formalización e implantación del curriculum, regulación de estructuras, recursos, funciones y procesos organizativos, definición de la profesionalidad docente, etc.). Pero, al mismo tiempo, no parece descabellado sostener que la dominación estructural no se aplica de forma mecánica. Aun bajo la presión de influencias y condiciones contextuales que ejercen sus correspondientes efectos en la configuración del curriculum, muchos dominios que pertenecen a la contextura, decisiones, creencias, prácticas y relaciones dentro de los sistemas escolares, en los centros y las aulas, son espacios, como poco, de relativa indeterminación, sólo parcialmente controlables y regulables desde los aparatos externos y sus afanes reformadores. Estas instancias disponen de ciertos márgenes para la interpretación y reconstrucción de las presiones y reformas a gran escala. Lo que, conviene advertirlo, comporta el hecho de que las reformas están lejos de suponer mecanismos tan expeditivos como algunos denuncian y otros desearían para la regulación y el control de la educación.

Sea como fuere, sacar a la luz esta cara sociopolítica de las reformas educativas cuestiona seriamente la linealidad de las mismas en su discurrir desde los diseños oficiales a las prácticas pedagógicas más concretas y circunstanciadas. Sus pretendidos ingredientes de uniformización, consenso y afiliación social no

están garantizados. En su lugar, las reformas son más comprensibles si las entendemos como espacios de debate, confrontación ideológica, cultural, política y propiamente educativa. Sus pretendidos aditamentos de bondad generalizada, racionalidad, orden y eficacia, han quedado sustituidos por otros bien distintos: conflictos, intereses y perspectivas encontradas, dominación y al tiempo resistencia, incertidumbre e incluso hasta caos (Fullan, 1993, Louis, 1994). Resultan expresiones paradójicas de ciertos logros y conquistas sociales y educativas, al tiempo que no están libres de desempeñar funciones en beneficio de los intereses y fuerzas sociales más poderosas y dominantes.

## 2.2. El curriculum, un fenómeno invertebrado y fragmentario

En la denuncia, o si se prefiere constatación, de esa fractura entre las reformas como planes o diseños y sus incidencias en la vida interna de los centros y las aulas, también han influido otros análisis provenientes de referentes conceptuales y teóricos distintos. Así, desde otro tipo de lectura de carácter más fenomenológico y cultural, una cierta literatura curricular ha llamado la atención sobre la naturaleza internamente invertebrada, fragmentaria y quebradiza del curriculum, cuestionando así la pertinencia de entenderlo como una especie de edificio bien trabado, homogéneo y compacto. Se descarta una visión del mismo como algo objetivo y replicable en no importa qué contextos y por qué sujetos, predefinido y acabado, susceptible de ser “instalado” en los centros y las aulas como si de un artefacto se tratara, presto a ser ejecutado tal y como sus mentores lo pensaron y diseñaron. Ha ido ganando mayor consenso, por contra, una visión alternativa, que resalta su carácter fluido y más dinámico, expuesto a su reconstrucción en sentidos y por direcciones difíciles de prever, sometido a sucesivos y no precisamente racionales procesos de concreción, interpretación y realización. Como entidad social y cultural, comprende múltiples facetas y puede generar significados no concordantes, y está abierto a adquirir tantas coloraciones y matices como diversos son los contextos y sujetos que participan en su reelaboración permanente. En ese proceso de apertura y permanente reconstrucción del curriculum pueden tener lugar todo tipo de incidentes: unos, quizás, supondrán una transformación positiva del carácter general, abstracto y teórico de sus propósitos y principios en relaciones, experiencias y prácticas que ejemplifiquen positivamente una educación de más calidad para alumnos y profesores; otros, tal vez, provocarán su distorsión y deterioro, incluso su desconocimiento en la práctica y su relegación al plano de lo meramente retórico y simbólico.

Goodlad (1979) hablaba del curriculum en tanto que legitimado y construido en los documentos oficiales de reformas (*curriculum ideológico u oficial*), y también del que adquiere cuerpo y materialización en la serie de textos escolares, documentos de apoyo, y materiales curriculares (*curriculum material*), que representa una interpretación, filtro y concreción del primero. También se refería al carácter personal y subjetivo que adquiere una vez que es recibido, perci-

bido y valorado por los profesores y alumnos (*curriculum perceptivo*), así como a sus facetas más cercanas a la acción educativa (*curriculum existencial y operativo*), que viene a ser el curriculum de hecho realizado y teñido de las experiencias y resultados que adquiere para los sujetos implicados en las interacciones pedagógicas. Y, en la medida en que un curriculum particular sólo representa una de las opciones posibles, por la selección que comporta de filosofías particulares, objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etc., dejando marginadas otras, todo curriculum comporta, en sus facetas y opciones no consideradas, lo que suele denominarse el no curriculum (*curriculum nulo*). También, en tanto que construcción social y personal de efectos imprevisibles y larvados, se ha hablado del *curriculum oculto* (Torres, 1994, Bolívar, 1994a), refiriéndose a la serie de efectos, preferentemente actitudinales y valorativos, que todo el entramado curricular provoca, aun cuando no estén abiertamente formulados y, muchas veces, estén alejados de las mejores intenciones, propósitos y metas declaradas en las retóricas que acompañan a las reformas.

Un análisis como el anterior, que sin ningún afán de exhaustividad muestra a las claras las múltiples facetas y constituciones del curriculum, y por tanto de las reformas educativas, es un buen argumento a favor de la idea que intentamos transmitir. Una idea, por lo demás, ampliamente compartida por las apreciaciones de la práctica totalidad de los profesionales implicados en la educación. Es de dominio público el consenso cuasi generalizado que provoca el aserto de que existe un trecho formidable entre lo que dicen y proclaman las grandes reformas y lo que llega a traducirse de las mismas en la práctica, lo que consigue calar significativamente en los procesos, contenidos, experiencias y resultados escolares. Pero, además de constatar este fenómeno, vale la pena destacar algunas de sus implicaciones. Procede advertir en ese orden de cosas la siguiente apreciación general: cualquier curriculum o propuesta de cambio del mismo es, por su propia naturaleza, un fenómeno abierto, imprevisible e incontrolable en lo que atañe a su discurrir desde sus “fuentes nutricias o generadoras” de energías reformadoras hasta la distribución, destino e impacto de las mismas sobre, por seguir con el símil, sus “estaciones de servicio”. Los cables de conexión que unen esta peculiar red no siempre gozan de la conductividad más idónea, ni tampoco existen excesivas garantías de que los múltiples “transformadores” intermedios recojan y propaguen los impulsos energéticos que serían deseables y necesarios. Sus mediaciones, probablemente, están más cargadas de ambivalencias y potencialidades de muy diversos signos que de garantías de fidelidad y no distorsión. Y, es más, superando los esquemas físicos que sugeriría esta metáfora eléctrica, en el dominio de las reformas escolares no habríamos de esperar ni perseguir transmisiones y recepciones mecánicas, sino capacitaciones y potenciaciones para interpretar y recrear, filtrar y amplificar, en el mejor de los casos, los supuestos potenciales de energías renovadoras activados por las reformas.

Un sector importante de esos “transformadores” –por continuar con la metáfora– está representado por la política y la práctica de elaboración del curri-

culum material a que antes hemos hecho alusión. La producción de materiales, libros de texto para los alumnos, orientaciones para el profesorado, ejemplificaciones e ilustraciones más concretas de las concepciones y metodologías de cambio, y particularmente sus características, orientación teórica y práctica, sus modelos curriculares y de enseñanza, así como sus maneras de entender la profesión docente, y también su utilización real por parte de los profesores y los alumnos, representarán uno de los condicionantes más decisivos del devenir de las reformas. En unos casos, pueden contribuir, por desgracia, a cercenar la profesionalidad docente, a tornar rígidos y estandarizados los contenidos y modos de trabajo pedagógico, a reforzar el control a distancia del curriculum y la dependencia de sus valores, contenidos y metodologías de agencias externas y lejanas de producción de materiales, descualificando al profesorado y reduciendo seriamente las posibilidades de experiencias y contenidos sensibles a las peculiaridades de los estudiantes (Appel, 1992, Goodman, 1995). En otros, de forma más provechosa y positiva, pueden servir de apoyo, ilustración y clarificación de grandes lemas y principios, forzosamente expresados en términos muy generales y abstractos en los diseños marco. Esta función, cuando se cumple de manera adecuada y sensible a la naturaleza del curriculum y de la enseñanza, así como a las peculiaridades del trabajo de los docentes, es de sumo interés tanto para visualizar el espíritu y las propuestas de cambio (Fullan, 1991) como, al mismo tiempo, para implicar a los agentes educativos en la reelaboración y desarrollo de las potencialidades y adaptaciones del mismo (Ben-Peretz, 1990). He aquí, por tanto, una poderosa fuente de mediación del curriculum y las reformas. Según la concurrencia de otras fuerzas también moduladoras, el sentido y el contenido de ésta a que estamos aludiendo puede situarse en un amplio abanico de posibilidades, unas facilitadoras y amplificadoras, otras, por desgracia, mucho menos positivas.

Entre un elenco considerable de diversos factores intermedios, moduladores y transformadores, merece un lugar destacado la figura y el papel de los profesores y profesoras. En los últimos años, también con implicaciones no del todo homogéneas, ha llegado a consagrarse una máxima difícil de cuestionar: en última instancia, las reformas llegan a ser lo que son según lo que los profesores pensamos y hacemos con las mismas. No cabe duda de que el papel y la contribución de los docentes es un factor decisivo y poderosamente influyente. A ello aludimos más arriba al referirnos al curriculum perceptivo, así como al operativo y experiencial, y también ha de ser relacionado con las otras expresiones del curriculum que mencionamos.

Las reformas, nos guste o no, no se imponen, ni implantan, ni pueden prescribirse, al menos en lo que atañe a cómo las reciben y cómo las (re)construyen personal y colectivamente los diferentes agentes sociales y educativos. Éstos nunca pueden ser catalogados como sujetos pasivos, reducidos a la simple función de recibirlas con asentimientos garantizados y aplicarlas tal como han sido formuladas en los diseños marco. Más bien al contrario: siempre y en no importa qué circunstancias, serán activamente procesadas, tamizadas, valoradas y reconstruidas. Y esto puede llevar a incorporarlas provechosamente, en el mejor

de los casos, a sus repertorios de ideas y prácticas pedagógicas, pasándolas por el filtro de la deliberación, crítica constructiva y acomodación contextual; en otros casos, más bien a contestarlas, distorsionarlas, rechazarlas o sencillamente ignorarlas.

Existe una amplia documentación en la literatura especializada en la línea de lo que estamos diciendo. Las reformas y las propuestas curriculares, así como las facetas organizativas y profesionales que comportan, se topan en su trayecto hacia las prácticas pedagógicas con los profesores y profesoras que ejercen una función decisiva de árbitros. Como tales, interpretan, valoran y reconstruyen sus filosofías, concepciones y propósitos, así como también las metodologías, recursos, estructuras y relaciones que les sugieren o pretenden imponerles. En ese arbitraje se dan cita, a su vez, múltiples factores de carácter diferencial, tanto personales como profesionales. Algunos de esos factores serían sus propias creencias y concepciones pedagógicas, sus biografías personales y trayectorias profesionales, las culturas profesionales y disciplinares a las que pertenecen, en las que se han socializado a lo largo del tiempo y que configuran su identidad profesional, sin olvidar, por último, algo tan sutil como sus talentos y posiciones de fondo en relación con asuntos sociales, culturales y políticos, que se manifiestan más allá de las prácticas cotidianas en el contexto de sus centros o departamentos docentes (Elmore, 1996, Hargreaves, 1996, Gimeno, 1996).

Por añadidura, las reformas no sólo son recibidas y reconstruidas activamente por el profesorado desde sus sistemas de percepción, valoración y pensamiento, sino que también, y esto resulta a la postre decisivo, son transformadas en prácticas pedagógicas, en relaciones y en resultados difíciles de predeterminar, pues surgen y se reconstruyen en las interacciones educativas que logran establecer y mantener con sus alumnos y alumnas. Hablando en términos topológicos, las aulas constituyen el espacio de destino final del curriculum y las reformas, al tiempo que el contexto en el que se “curten” del modo que fuere, de suerte que el escenario particular y diferenciado de las aulas llega a suponer una de sus piedras de toque más importantes, si bien no la única, y es preciso considerarlo para valorar los éxitos o fracasos de los cambios, los significados y resultados con que llegan a revestirse. Las aulas son escenarios vivos y existenciales de intercambios de conocimientos, de actividades, experiencias de enseñanza y aprendizaje, de relaciones interpersonales, normas de regulación moral de conductas y comportamientos, así como espacios de creación de identidades académicas, personales y sociales de los alumnos, y también contextos y contenidos de suma trascendencia para la construcción histórica de la misma profesionalidad docente. En todas estas facetas y dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas –es lo que llamábamos el curriculum operativo, existencial, oculto, nulo– adquieren su propia entidad las reformas. Suele suceder, a menudo cuando se trata de cambios valiosos, que es aquí donde resulta más difícil y problemática la llegada de las mejores intenciones y energías renovadoras. Hasta alcanzar este destino, han concurrido, seguramente, todo tipo de contingencias ambivalentes, e incluso discontinuidades si cabe aún más sutiles que las que venimos comentando. Así, no procedería pasar por alto ni las des-

conexiones existentes incluso entre los proyectos más sesuda y fundamentalmente elaborados por los mismos profesores, y sus prácticas de trabajo concreto con los alumnos, ni tampoco la participación de éstos, también de forma activa y no siempre favorable hacia las innovaciones que les son planteadas por sus profesores (Rudduck, 1991). A través de los alumnos, que funcionan en este sentido como “pararrayos”, las reformas alejadas, y también los mismos planes de los profesores, incluso cuando son bienintencionados y exponentes del afán de dar respuesta a sus peculiaridades y aspiraciones, se topan con una avalancha de elementos, muchos de ellos atribuibles a la realidad social, cultural y familiar de los estudiantes, y otros a la propia historia de sus encuentros y desencuentros con lo que representan los centros escolares y lo que pretenden hacerles aprender. De este modo, por tanto, también los alumnos, no ya como categoría homogénea de sujetos, sino también como especies particulares diferenciadas en razón de su procedencia social y capital cultural disponible, género y otros muchos factores diferenciadores, interaccionan y modulan a su manera el curriculum y, en sentido más amplio, las mismas reformas.

Y cómo no aludir, aunque sea sólo de pasada en este momento, a otro de los espacios que hoy se consideran particularmente decisivos y también configuradores del devenir y el ser del curriculum y las reformas. Nos estamos refiriendo a los centros escolares como contextos más próximos y cercanos al trabajo docente y al aprendizaje de los alumnos. En la última década, se ha puesto sobre la mesa, de manera muy insistente y antes desconocida, su papel e influencia. El autor que ya citamos más arriba (Goodlad, 1979) no incluía una alusión expresa a este espacio “transformador” y mediador de las reformas. Pero, tal como veremos más adelante, el nuevo clima de pensamiento educativo y algunas de las tendencias más sobresalientes de reforma han llegado a resaltarlo tanto que, como es el caso de la LOGSE, en él se deposita de forma explícita y oficial un contexto propio y diferenciado de elaboración del curriculum. No pretendemos hurgar todavía más en la herida de las fracturas y discontinuidades, pero al referirnos a los centros es obligado localizar también en este espacio nuevas muestras y evidencias del mismo fenómeno. Los centros escolares, según sostiene desde hace algún tiempo la teoría de la organización (González, 1990), distan de ser entidades plenamente ordenadas y reguladas por las estructuras, funciones, tareas y procedimientos prescritos desde las administraciones educativas correspondientes. Ahora se insiste más, y ciertamente con razón, en su naturaleza socialmente construida por quienes los habitan, y en que no son independientes de otros contextos, próximos o remotos, que también contribuyen a moldearlos. Se habla de su carácter más bien invertebrado, e incluso se llega a sugerir, para clarificar algunas de sus propiedades, metáforas como la de “anarquía organizada”. De modo que, si estas aproximaciones tienen algún grado de verosimilitud, nos es de extrañar que algunos insistan sobre su decisiva contribución al hecho de que curriculum y reformas estén expuestos a tantos y tantos “accidentes”.

En resumidas cuentas, el panorama que hemos dibujado parece más que suficiente para justificar nuestra argumentación de fondo: entre el curriculum

oficial marco de la LOGSE para la educación secundaria, todo lo legítimo y razonable que se quiera, y su desarrollo a lo largo y ancho de esta etapa escolar existe un trecho importante; trecho articulado por enlaces frágiles y, por tanto, sin garantías de continuidad. Es bien cierto, sin embargo, que no puede ser concebido como un espacio vacío o deshabitado. Por la fuerza de los hechos y lo inapelable de las decisiones y las prácticas, en él concurren fuerzas y factores de muy diversos signos, que operan en direcciones múltiples y componen un espacio de indeterminación relativa, abierto e imprevisible, repleto de conflictos, negociaciones y transacciones explícitas e implícitas. Hemos aludido a algunas de las fuentes de configuración de dicho espacio: política de producción y distribución de materiales curriculares, profesores y alumnos, centros, etc. Hemos pasado por alto, sin por ello pretender ignorar su influencia, la participación y posibles contribuciones de otros intervinientes también importantes. Procede señalar, aunque sólo sea someramente, el papel fundamental que corresponde, o debería corresponder, a distintos mecanismos e instancias como son los sistemas e instituciones de formación del profesorado (Centros de Profesores y Recursos, Universidad), sistemas de supervisión y asesoramiento (Equipos psicopedagógicos, Unidad de Programas, Servicio de Inspección Educativa). En el mejor de los casos, sus contribuciones serían necesarias para difundir y capacitar, apoyar e ir haciendo frente a los múltiples escollos que el desarrollo del currículum plantea en la práctica. En la práctica, sus aportaciones “netas” suelen oscilar entre la creación de espacios y prácticas para el diálogo provechoso, la formación y reconstrucción de las propuestas de reforma con los centros y profesores, y los afanes de vigilar y exigir, entrenar en vez de formar, difundir lemas en lugar de desarrollar significados y compromisos críticos (Escudero y Moreno, 1992).

### 2.3. Pero, ¿existe alguna vía para la sutura de las fracturas y discontinuidades del currículum y las reformas?

Las consideraciones que venimos haciendo tanto desde la lectura fenomenológica y cultural como desde la crítica, se han movido preferentemente en el terreno de la denuncia y constatación de las discontinuidades, fracturas y senderos sinuosos por los que discurren los diseños del currículum como proyectos de reformas. Reconocer este tipo de avatares es imprescindible, a nuestro modo de ver, para ser conscientes del tipo de fenómenos sobre los que los profesionales de la educación debemos pensar, decidir y actuar. Los cambios educativos requieren comprensión y talante crítico, pero, al mismo tiempo, también nos involucran, por acción u omisión, en su discurrir práctico. Si no queremos incurrir en tópicos al uso, hemos de entender que la misma crítica pedagógica es a su manera una forma de práctica; práctica discursiva, si se quiere, pero imprescindible para construir social y culturalmente los sentidos, significados, valores y orientaciones prácticas con que nos desafían las reformas. Y, también para disponer de perspectivas que nos permitan ir más allá de sus concreciones his-



tóricas, y por eso mismo coyunturales. Es conveniente advertir, sin embargo, que la reflexión teórica no puede servirnos de excusa para caer en el diletantismo, en la mirada distante y meramente especulativa, en la falta de atrevimiento para descender a otros planos de decisión y práctica que también conforman, y de qué manera, el entramado del desarrollo del curriculum. Una cuestión, por lo tanto, que inevitablemente hay que afrontar es la relativa a qué, por qué y cómo hacer para, sin desconocer las discontinuidades de los cambios, no darlos ingenuamente por sentados ni tampoco condenarlos al dominio absoluto de la fatalidad.

Cualquier modo de pensar sobre el diseño y el desarrollo del curriculum, aunque se declare alejado de concepciones técnicas y gerenciales, no puede eludir la responsabilidad de ofrecer algún tipo de respuesta a qué se puede hacer y cómo, de qué manera y bajo qué condiciones y circunstancias poner en relación las ideas con la práctica. Así, en los últimos años, amén de la profundización teórica empeñada en comprender y criticar la naturaleza del curriculum y sus reformas, la reflexión, la investigación y las políticas escolares han tenido que plantearse diversas cuestiones relacionadas con los procesos y estrategias para diseñar, desarrollar y traducir a los contextos complejos de la práctica nuevas concepciones y sus correspondientes proyectos de reformas. Estamos hablando de la importancia de los *procesos* que participan y construyen el ser y el devenir de las reformas y el curriculum. Se trata de un término de amplia tradición en la teoría de los cambios y la renovación pedagógica, aunque tributario de concepciones y formulaciones diferentes. Aquí, de acuerdo con una propuesta de Hargreaves (1996:37), podemos entenderlos como: «[...] las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio.» Y que, por lo tanto, podríamos añadir, persiguen ofrecer y desarrollar, en contextos de prácticas diversas, propuestas de “sutura” destinadas a superar o aliviar las discontinuidades y fracturas que jalonan el devenir y el destino de toda reforma.

Hubo una época en la que prevaleció, de modo ingenuo, la visión crédula y gerencialista de las reformas antes comentada. Los reformadores estuvieron obsesionados con procesos dirigidos a gestionar cambios con eficacia, y a hacerlo, además, desde una perspectiva, así se decía entonces, de fidelidad, de aplicación y ejecución de los diseños de arriba a abajo. Por las razones comentadas, ésta es una plataforma ahora sin adeptos, al menos en el plano de los discursos y declaraciones de principios. Era, dicen algunos, una *primera ola*, o, si se prefiere, una mentalidad para encarar los cambios, ahora superada por la que, siguiendo con la misma jerga, se denomina en estos momentos *segunda ola* (Michaelis, 1988; Elmore, 1990; Murphy, 1991; Bolívar, 1994, 1996d.) La segunda ola habría ido emergiendo a partir del progresivo desplazamiento desde el énfasis antaño depositado en los diseños, a la acentuación del papel decisivo de los profesores como protagonistas del curriculum y los cambios. Así, se empezó a poner un énfasis preferente en los procesos y condiciones que había que movilizar para su formación y capacitación, para lograr su compromiso y adhesión personal y profesional con los cambios propuestos. El diseño del cu-

riculum empezó a ceder espacio al desarrollo y perfeccionamiento de los docentes. O, dicho con más propiedad, surgió la idea de que ni el diseño ni el desarrollo del curriculum eran pensables sin una traducción y recreación en la formación, el desarrollo e implicación activa del profesorado.

Hoy día, prácticamente nadie se atreve a cuestionar esta tesis. Surgen desde ella múltiples implicaciones de muy diverso signo, tan difíciles de traducir congruentemente a las políticas de reforma como contundentes son los argumentos con que se proclama sin reservas su influencia. Bien es cierto, sin embargo, que las expectativas depositadas en la formación de los docentes como una solución para la mejora de la educación no siempre se han visto satisfechas. Como bien precisa algún autor (Fullan, 1995), en lugar de ser una solución expeditiva, en la mayoría de los casos ha terminado convirtiéndose, a su vez, en uno de los problemas más difíciles de resolver de modo adecuado en el contexto de los planes de reforma.

Cifrar en la formación del profesorado las expectativas que sin duda merece, exigiría adecuar y orquestar en torno a ella otros muchos elementos de los sistemas y políticas educativas: diseño y elaboración de materiales, acceso y disponibilidad de los mismos, sistemas de apoyo, formación y asesoramiento, cualificación de los propios formadores y asesores, relevancia y utilidad de los contenidos, metodologías y recursos para la formación, el protagonismo de los docentes en su propio perfeccionamiento, amén del papel y contribuciones que en relación con todo ello pueda corresponder a los centros en tanto que sus lugares de trabajo. A fin de cuentas, establecer mecanismos de conexión entre la formación recibida y su utilización en los contextos escolares donde trabajan y enseñan los profesores, atendiendo simultáneamente a sus condiciones de trabajo pedagógico con los alumnos, a las relaciones profesionales dentro de los centros, y, seguramente, a una revisión profunda de las regularidades organizativas que estructuran y, en las condiciones vigentes, constriñen los márgenes de posibilidad para tornar viables y practicables las mejores propuestas que supuestamente fluyen a través de los canales de la formación continuada del profesorado (Elmore, 1995). Así, de un clima de franco reconocimiento y merecida confianza en el papel y la función del profesorado y su formación en el desarrollo del curriculum y las reformas, se ha ido pasando a otro mucho más circunspeto y mesurado. Ahora se empieza a reconocer que el mismo trabajo docente y su formación están contextualizados e influidos por otras muchas variables y factores, localizables más allá del profesor particular, de su trabajo pedagógico, y de las relaciones que pueda o quiera establecer con la formación. Esto ha provocado un nuevo desplazamiento: en el foco de su atención, precisamente, se sitúan diversos aspectos relativos a las estructuras organizativas, a los procesos y relaciones, y a la cultura escolar de los centros. Éstos, por lo tanto, dejan ser considerados como meras estructuras burocráticas, y pasan a concebirse como espacios influyentes sobre la construcción misma que los profesores hacen de su trabajo y de las reformas.

Esta atención ahora preferentemente colocada en los centros merece más comentarios, cosa que haremos más adelante. Adviértase, por el momento, que

de este modo han empezado a cuestionarse algunos supuestos y prácticas anteriores: no se trata de diseñar más y más cambios, sino de potenciar al profesorado, reconsiderar seriamente su formación, implicarlo como uno de los responsables más decisivos, no ya para implantar reformas, sino para recrearlas, e incluso para generar nuevos cambios que su análisis de la realidad y de sus alumnos le animen a emprender. A este planteamiento se añade que, ya que los profesores no trabajamos en el aislamiento organizativo ni estamos libres de muchas influencias presentes en los centros en tanto que lugares de ejercicio de la profesión, es preciso contemplar esta nueva perspectiva.

Del diseño del curriculum se fue pasando al desarrollo del profesorado, y de éste, ahora, al rediseño y desarrollo de los centros como unidades básicas del sistema escolar, como espacios que han de ser pensados no sólo para que faciliten el aprendizaje de los alumnos sino también para que sean contextos propios para promover el de todos los profesionales que en ellos trabajan (profesores, directores de departamentos, jefes de estudio, coordinadores, etc.) o les prestan algún tipo de servicio de asesoramiento, formación y apoyo (formadores, asesores, etc.) (Rallis, 1995). Con esto, pues, estamos a las puertas de una nueva plataforma para abordar el desarrollo del curriculum y su puesta en práctica en sus contextos naturales a través de la mediación y el protagonismo, ahora explícitamente reconocidos y reclamados, de los centros y los profesores. Se trata de una de las propuestas más recientes para contrarrestar las insatisfacciones provocadas por los modelos empeñados en aplicar cambios desde arriba. La alternativa gira ahora en torno a la idea de fortalecer los márgenes de flexibilidad, la autonomía y la responsabilidad de los centros y profesores en la necesaria reconstrucción contextual del curriculum. Cuando, como es el caso de la LOGSE, se aboga, con carácter general, por el desarrollo del curriculum a través de los proyectos de centro, se pretende asumir una opción de política curricular para el desarrollo de la reforma que participa en alguna medida de la línea argumental que hemos venido describiendo hasta aquí.

A decir verdad, la propuesta del desarrollo del curriculum por los centros implicaría que se reconoce explícitamente que no son viables las pretensiones de implantar reformas de modo prescriptivo y lineal desde las alturas, ya que el proceso natural a través del que suelen desplegarse en los centros y aulas pone de manifiesto la existencia de mecanismos variados de interpretación y arbitraje de las mismas, tanto por parte de las estructuras, dinámicas organizativas de cada centro y sus respectivas subunidades, por ejemplo Departamentos, como por parte de cada uno de los profesores. Pero, así justificada esta propuesta, puede parecerle a más de uno una mera elevación de lo que ocurre en categoría normativa de lo que debiera suceder. De forma que, entonces, resultaría difícil apreciar dónde estriba la razón de ser de tanta parafernalia, de tantas expectativas, así como de tener que legitimarlas con tantos artilugios argumentales. Nos encontraríamos, en última instancia, con un problema grave, pues es el propio sentido y la relevancia del desarrollo del curriculum por los centros lo que se pone en cuestión.

La cuestión planteada, precisamente porque raya en la obviedad, ha sido desmontada en cierto modo con un tipo de razonamiento como el siguiente: lo que se persigue no es la consagración simplista de los hechos tal y como ocurren, sino una propuesta mucho más ambiciosa. Partiendo de que el curriculum no es replicable linealmente, sino un fenómeno social y contextualmente reconstruido, procede establecer ciertos parámetros de valor y normatividad que puedan salvar el escollo de su obviedad y enraizarlo en valores y dinámicas de mejora por parte de los propios contextos y sujetos que juegan un papel tan decisivo en su actualización. De este modo, el desarrollo del curriculum por los centros se llega a plantear como un nuevo escenario de construcción y práctica curricular que estimule y posibilite la reelaboración reflexiva del curriculum de cada centro, que impulse su desarrollo en la práctica como un proceso de indagación y cuestionamiento, y que en dichas tareas los centros y los profesores, y también los alumnos y otros sujetos participantes, pongan en marcha procesos institucionales y colegiados de deliberación sobre la educación, de generación conjunta de valores y principios en los que fundamentarla en el centro, departamentos y aulas, con una mirada muy atenta a las peculiaridades de las propias circunstancias y contextos en los que realizan su tarea educativa.

Esa formulación, tal vez demasiado densa y ambiciosa, hace que nuestra propuesta vaya claramente más allá de la realidad de los “hechos consumados”, si bien es obvio que abre otros interrogantes. Pues, como hemos puesto de manifiesto más arriba al presentar las lecturas sociopolíticas y fenomenológicas del curriculum y sus reformas, si las cuestiones de fondo que implica están lejos de consensos cómodos de alcanzar, es difícil imaginar cómo la devolución del desarrollo del curriculum al protagonismo de centros y profesores pueda de verdad suponer una buena alternativa para mejorar y transformar la educación. Y es que, yendo al fondo del tema, no es demasiado difícil advertir que nos estamos moviendo en un campo de fuerzas que operan en sentidos antagónicos, repleto de ciertas potencialidades, pero también amenazado por considerables riesgos y susceptible de trivializaciones. Así lo advierte con finura algún autor, por ejemplo Bensimon (1995), quien llama la atención sobre la contradicción que supone derivar hacia los centros, como espacios reconocidos y consagrados, el desarrollo del curriculum y de las reformas para que lleguen mejor a sus destinatarios, cuando al mismo tiempo se presentan tantas evidencias destacando su carácter anárquico, invertebrado y fragmentario.

Resulta más complejo de lo que pueda parecer a primera vista encontrar equilibrios razonables entre una doble y contradictoria línea argumental en relación con el funcionamiento que caracteriza a los sistemas educativos. De una parte puede sostenerse que, así las cosas, sería preciso fortalecer los mecanismos de cohesión en torno a proyectos reformadores como una medida para que no adquirieran todavía más vuelos los localismos y arbitrajes particulares de los profesores y de los centros “anárquicos y débilmente articulados”, que pueden bloquear así aún más la coordinación del sistema. Pero, de otra, cabe también plantear que las cuestiones más importantes y decisivas que constituyen los fenómenos y proyectos de mejora, y particularmente sus concreciones en las

relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos en el seno de centros concretos y particulares, difícilmente pueden regularse y dirigirse desde la distancia y a través de sobrerregulaciones organizativas y pedagógicas (Fullan, 1993).

La primera de las opciones, que vendría a suponer mayor regulación, dirección y control externo para paliar las discontinuidades de los proyectos, termina encontrándose en algún punto de su despliegue con los irrenunciables márgenes de recreación y flexibilidad que los centros y profesores necesitan y merecen para construir su responsabilidad institucional y profesional sobre la educación. Cualquier tipo de connivencia, camuflada o manifiesta, con esta posible salida, correrá serios riesgos de burocratizar el curriculum y las reformas, desprofesionalizar la función docente, y fortalecer un modelo de cambio desde la distancia, que no es cuestionable sólo por su inviabilidad técnica sino también por contravenir los valores de participación y democracia. Lo que puede ocurrir en el caso de incurrir incondicionalmente en el otro extremo sería, por el contrario, una exacerbación de los márgenes, flexibilidades, autonomías y discrecionalidades. Y esto, como pondremos de manifiesto, provoca a su vez problemas adicionales. Unos apuntan hacia la viabilidad progresista de la propuesta dadas las condiciones naturales del funcionamiento y la cultura de nuestros centros, y otros se fijan en otra cuestión, ciertamente delicada, que es de carácter social, político e ideológico: las apuestas por lo diferencial, lo contextual, por cada centro y sus profesores, se vería como una suerte de “tirada de toalla” respecto a la existencia de proyectos educativos que persiguen una base cultural común para todos los alumnos, puede atentar seriamente contra la equidad, y llevarnos así por derroteros que desmontarían la idea de la educación como mecanismo de cohesión social y cultural.

El dilema que estamos señalando tiene un gran calado. En qué medida esta propuesta, que representa cierta devolución de poder hacia los centros y los profesores y también de la responsabilidad –acaso desmedida y embaucadora– del curriculum ofrecido a la sociedad, a las familias y a los alumnos, pueda significar una salida airosa para salvar las discontinuidades y fracturas de las reformas, es algo que está sencillamente por ver. Algunas propuestas, conscientes de que las posiciones dicotómicas no son las más adecuadas en este tema, sugieren que no tendríamos por qué plantearlo en términos de centralización o descentralización. Probablemente nos estamos topando con un problema que hemos de afrontar desde una tensión de fuerzas: por un lado, ingredientes centralizadores para salvar la anarquía, el caos dentro del sistema y la equidad social, y, por otro, dosis razonables de discrecionalidad para los centros y entre el profesorado como contrapeso a las tendencias reglamentistas y burocráticas a veces tan habituales en las políticas educativas. Pero es, sin duda, más fácil plantear este equilibrio tan complejo e inestable sobre el papel que traducirlo a políticas concretas. Como apunta Boyd (1990), nos encontramos aquí con un dilema, presente en la práctica totalidad de los países occidentales, entre la centralización de la educación, elevación de niveles, estandarización y racionalización, de una parte, y de otra, la profesionalización, descentralización, adaptación a las necesidades locales, y autonomía. Ni una ni otra opción ofrecen

garantías para dar respuesta educativa a los múltiples desafíos planteados a los sistemas escolares en la actualidad. La centralización y universalidad formal de la educación para todos sin ningún tipo de discriminación ni diferencias ha llegado donde sabemos en lo que se refiere a garantizar mejor el acceso al sistema y, como suele decirse, la cantidad de educación. Pero dentro de un sistema formalmente igualitario no todos los sujetos reciben el mismo trato ni obtienen la misma calidad en su formación y aprendizaje. Los riesgos de un sistema formalmente diferenciado son, como hemos dicho, más que previsibles en lo que respecta a la cohesión y equidad. De modo que, como apunta metafóricamente el autor citado, en realidad con lo que nos encontramos entre una y otra opción es con una enorme falla, y no con un paquete de soluciones expeditivas. Bajo qué grandes principios y valores hayamos de afrontarlo, así como con qué tipo de políticas concretas en lo que atañe al gobierno, responsabilidades y competencias de centros y profesores, es algo que requerirá progresivas elaboraciones y propuestas en el futuro inmediato.

En resumidas cuentas, que esta “segunda ola”, mezcla de ciertas lecciones aprendidas sobre el penoso discurrir de las reformas cuando se ha pretendido implantarlas desde las alturas a golpe de decretos y regulaciones, así como también de la confluencia de diversos factores contextuales en este final de siglo que abogan no ya por la mejora de los sistemas escolares sino por su drástica reconversión (Escudero, 1994), parece el referente global en el que se inspiran algunas de las propuestas que nos ocupan respecto al desarrollo del curriculum por los centros según aquí ha planteado la LOGSE. El tema, por lo que estamos comentando a partir de estas primeras pinceladas, tiene más caras de las que suelen señalarse. Algunas presentan unos contenidos y contornos propiamente pedagógicos, y están centradas en el devenir de las reformas por los entresijos de los sistemas escolares. Otras, relacionadas también con las anteriores, muestran su naturaleza sociopolítica y cultural, económica y tecnológica. Esta catalogación, que no supone considerar como separadas unas y otras facetas, puede permitirnos una aproximación más y detenida al fenómeno que estamos analizando.

Sin agotar todas las facetas del desarrollo del curriculum por los centros, vamos a tratarlo con más detalle ofreciendo algunas reflexiones en torno a cuatro temas que nos parecen importantes: en primer lugar, sus lógicas e implicaciones organizativas y propiamente curriculares; en segundo lugar, sus referentes más globales, y concretamente la impronta que pretenden dejar sobre el mismo el neoliberalismo imperante y la hegemonía del pensamiento conservador; en un tercer y cuarto apartado hablaremos de algunas de sus implicaciones en relación con la profesión docente y su formación, así como en lo que respecta a lo que viene denominándose una nueva cultura de y para los centros escolares.

### 3. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS: SUS PLATAFORMAS PEDAGÓGICAS MÁS GENUINAS Y ALGUNOS PROBLEMAS Y DESENCANTOS

Desborda nuestros propósitos la pretensión de ofrecer aquí una revisión histórica detallada de la génesis del desarrollo del currículum por los centros. Sin embargo, nos parece oportuno dar algunas pinceladas al respecto con una doble intención. En primer lugar, para hacer justicia al surgimiento de una buena idea pedagógica que, al margen ahora de otras consideraciones, merece ser considerada como una expresión de tradiciones educativas progresistas y renovadoras y, en segundo, para entender mejor cómo y por qué incluso las buenas ideas y propuestas educativas no son inmunes a su integración en los aparatos burocráticos y administrativos de ciertas políticas de reforma, que pueden distorsionar tanto sus mejores propósitos originales como su viabilidad y posibilidades transformadoras. Y si, como por añadidura parece, el desarrollo del currículum por los centros está siendo asimilado y redefinido por una agenda globalizadora de reformas de mayor espectro, sus funciones y propósitos más estructurales han de ser escudriñados con lupa desde otros referentes más amplios que los estrictamente escolares y pedagógicos. Algunas de sus versiones, bajo la impronta neoliberal y conservadora (regulación de la educación desde la mentalidad económica y los criterios de rentabilidad; la primacía de lemas como la eficiencia y la eficacia, la excelencia y la competitividad, en sustitución de otros como la democratización de la educación, la equidad y compensación de las desigualdades, etc.), aconsejarían contemplar la propuesta más desde la suspicacia que desde la esperanza en sus contribuciones a la mejora efectiva de los centros escolares y de la educación.

Aunque los educadores hemos de estar especialmente alertas ante éste y otros elementos con los que se configuran las actuales tendencias reformistas en educación, no deberíamos caer en la trampa de dar por sentado que algunas de las formulaciones recientes sobre el desarrollo del currículum por los centros son las únicas legítimas y realizables. Por eso puede ser interesante una referencia a sus orígenes más valiosos para no dejar en manos de determinadas opciones políticas y educativas recientes planteamientos que, en su momento, surgieron bajo el auspicio de valores y principios bien distintos, y que han sido integrados en una agenda particular de reformas que ni es la única posible ni, por supuesto, la más legítima.

No resulta nada fácil trazar ese recorrido histórico del desarrollo del currículum por los centros que aquí pretendemos ilustrar. En realidad, bajo esta expresión llegaron a fundirse varias tradiciones renovadoras muy heterogéneas, sobre todo en países de ámbito anglosajón, Gran Bretaña y Australia principalmente, y en alguna medida también EEUU y Canadá (Marsh, Day y otros, 1990). Dichas tradiciones, por otra parte, emanan desde advocaciones diferentes: profesores como investigadores, innovación centrada en las escuelas, colaboración escolar, revisión y autoevaluación educativa, amén del desarrollo del currículum basado en los centros, etc. Por lo tanto, fueron construidas y fundamenta-

das desde referentes conceptuales y estratégicos no siempre coincidentes, con lo que a una serie de presupuestos y opciones metodológicas relativamente compartidos, fueron adhiriéndose ingredientes de muy diversos signos, procedencias y plataformas de justificación.

El desarrollo del curriculum por los centros, así, fue perfilándose y particularizándose a través de “variaciones melódicas sobre un mismo tema”. Entre sus referentes, hay ciertos estudios que declaran haber encontrado la piedra filosofal de centros eficaces, así como otros más centrados en la identificación de ciertos procesos decisivos en los intentos de mejora de la educación. Se nutre también de ideas y propuestas claramente tomadas del movimiento de la investigación-acción, sobre todo en su versión inglesa de los primeros años setenta y sus ampliaciones australianas, no siendo ajeno, con el paso de los años, a muchas de las ideas que la investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores fue sacando a la luz. Se observa también la impronta que han dejado esquemas interpretativos y culturales sobre la comprensión de los cambios en educación y sus implicaciones estratégicas, así como de otras aportaciones, fundamentalmente estratégicas y metodológicas, que se aplican en las organizaciones escolares y habían surgido originalmente en una de las tecnologías de intervención organizativa, el desarrollo organizativo de las instituciones y empresas, propiciado por la emergencia de nuevos modelos de gestión de las corporaciones que pretendían capitalizar el potencial y los recursos humanos. También concurren, finalmente, concepciones menos estructurales y funcionalistas de los centros escolares como organizaciones, ahora suplantadas por otras de carácter más interpretativo y micropolítico. En éstas se llamó la atención sobre las organizaciones escolares como creaciones sociales, interna y contextualmente construidas por los sujetos a través de complejos procesos de influencia y poder, negociación y conflictos, elaboración de significados y culturas idiosincráticas, con patrones de relación y dinámicas de funcionamiento no sometidas con facilidad a estructuras formales ni a procedimientos estandarizados (Escudero, 1990, Moreno, 1992; González, 1990;1993; Bolívar, 1994b).

No podría sostenerse, por tanto, que una cuestión como la que nos ocupa, tan heterogéneamente construida desde sus orígenes, resultara uniforme y compacta, ni que sus concreciones y desarrollos siguieran un canon perfectamente establecido en el plano de los principios o en el de las metodologías y procedimientos. Cabe destacar, no obstante, algunos elementos comunes que nos permiten hacernos una idea de cuáles eran sus presupuestos teóricos, qué perseguía y cómo pretendía desarrollar diversas modalidades de prácticas renovadoras. Para no incurrir en un sinfín de citas y referencias, vamos a recurrir a dos fuentes que son útiles para destacar las propiedades más sobresalientes del desarrollo del curriculum en sus orígenes y andadura inicial.

En un seminario realizado a mediados de los ochenta, del que Sabar (1985) elaboró una síntesis ilustrativa, aparecen algunas de esas características. Sus justificaciones, según se proclamaba entonces, incluirían las siguientes: el desencanto provocado por las políticas de centralización del curriculum y la crítica consiguiente de los modelos racionales y técnicos de cambio, el reconocimiento



de las necesidades contextuales y locales como eje para el acercamiento del currículum a los estudiantes, la democratización social y su traslado a las instituciones educativas en procesos y estructuras colegiadas y participativas para la toma de decisiones, etc. Y, en otro orden de cosas, la reclamación de un mayor reconocimiento del estatuto profesional de los docentes, lo que pretendía traducirse en reivindicar mayores márgenes de autonomía y responsabilidad tanto en el diseño y desarrollo del currículum como en su poder para configurar el gobierno y la gestión de los centros.

Al mismo tiempo, el Seminario en cuestión alertó contra dos amenazas que ya se apreciaban como tales para esta propuesta: el riesgo de derivarla hacia la mera elaboración de ciertos productos (proyectos curriculares), y el no menos importante de su trivialización. En relación con el primero, se hizo hincapié en que lo más genuino del desarrollo del currículum por los centros residía en la activación de ciertos procesos como la capacitación del profesorado, la deliberación colegiada sobre el currículum, el análisis, reflexión y mejora de la práctica educativa. Y, con respecto a lo segundo, se sugería la conveniencia de nutrir este tipo de procesos con el conocimiento y experiencia docente y con sus conexiones con las teorías y aportaciones procedentes del exterior. Asimismo, se argumentaba que el desarrollo del currículum protagonizado por el profesorado requería recomponer las estructuras y procesos de funcionamiento y gestión de los centros, apelando a valores como la participación democrática y la colaboración frente a la diferenciación jerárquica de funciones y la toma de decisiones unilateral por parte de administradores o equipos directivos.

Otra fuente de referencia importante para caracterizar esta etapa se encuentra en un libro cuyos autores, ya al filo de los noventa, pretendieron elaborar una revisión y balance del desarrollo del currículum por los centros en los años precedentes (Marsh, Day y otros, 1990). La caracterización que ofrecen, revisando comparativamente su devenir en diversos países anglosajones, viene a coincidir básicamente con la que acabamos de recoger más arriba. No vamos, pues, a reiterar los aspectos comunes. Se matizan o añaden, no obstante, algunas características que pasamos a referir. Dos aspectos merecen ser resaltados en este sentido: la afirmación de cada centro como un espacio clave en los procesos de desarrollo del currículum y mejora de la educación, y la constatación de que, en sus concreciones, la propuesta que nos ocupa puede manifestarse en una pluralidad de formas o modalidades según factores tales como el tiempo, las actividades y tareas abordadas y las personas implicadas.

En lo que respecta al primer asunto, se apela a la legitimidad del centro como foco privilegiado de desarrollo del currículum y de mejora porque, a fin de cuentas, representa un espacio mucho más estable que otros, por ejemplo las diversas instancias que pertenecen a la administración regional o nacional, que estarían mucho más expuestas a las coyunturas de unos u otros gobiernos y políticos de turno. Se recordaban, al respecto, sus bien documentadas fiebres innovadoras, sus afanes de dejar huellas propias sobre la educación recargándola de riadas de innovaciones efímeras. Si los centros son estructuras débilmente articuladas, están construidas socialmente, y otro tanto cabe decir del currícu-

lum y la enseñanza que realizan, es inverosímil que a distancia y por decretos se reconstruyan de modo positivo. La clave residiría, más bien, en su reconstrucción social y personal, en potenciar y promover condiciones y procesos que permitan a quienes los habitan hablar de los asuntos pedagógicos que les conciernen, negociar significados, deliberar sobre la educación y el currículum, tomar decisiones y explorar qué van dando de sí y qué procede ir mejorando con el tiempo.

En relación con lo segundo, se advertía que el desarrollo del currículum por los centros, que genuinamente ha de centrarse en la mejora de las experiencias, procesos, contenidos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, puede adquirir diversas formas o modalidades. Así, por ejemplo, según el eje del *tiempo*, podríamos encontrarnos con actividades que tienen un carácter preciso y acotado en períodos cortos, así como con otras que se prolongan en proyectos a corto, medio y largo plazo. Sobre el eje de la *actividad y las tareas*, podríamos identificar pequeños proyectos centrados en la creación conjunta de materiales para el desarrollo de la enseñanza, hasta la selección de los mismos a partir de lo ya existente, debidamente adecuados a los propios alumnos y planes de trabajo; desde la adaptación local de todo el currículum de un curso o etapa educativa hasta la reconstrucción propia de ciertas propuestas metodológicas más específicas, así como la generación de proyectos de renovación, elaborados a partir del análisis y la investigación, la reflexión y la crítica pedagógica comprometida con la mejora de la práctica. Y, si consideramos el criterio de las *personas implicadas*, pueden darse casos en los que el desarrollo del currículum se traduzca en un trabajo eminentemente personal por parte de profesores individuales, hasta aquellos otros en los se aborda esta tarea por parte de un grupo que trabaja en colaboración, así como aquellos en que participan todos los docentes del centro, o también la comunidad educativa en su sentido más amplio: profesores, equipos directivos, representantes de las familias, alumnos, otros profesionales externos, etc.

Cabe precisar también que en sus orígenes aparece como una línea de renovación que no sólo cuenta con profesores y centros como sus protagonistas más importantes sino que, al mismo tiempo, asume el compromiso central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se trata, por tanto, de una innovación en y desde la práctica, orientada a mejorarla y transformarla en los contornos más próximos y de algún modo controlables por los profesores o centros implicados. Un movimiento de renovación pedagógica que asumía como un principio distintivo el facilitar una conexión estrecha entre el desarrollo del currículum y la formación continuada del profesorado. Quería cuestionarse con ello el modelo más dominante y tradicional de perfeccionamiento docente y de diseño curricular. El desarrollo del currículum por los centros habría de darse la mano con la formación de los profesores en sus propios contextos de trabajo: el primero sería el contenido preferente sobre el que articular la formación, y ésta habría de propiciar un contexto privilegiado para reconstruir aquél en y para la práctica.

Ampliando las perspectivas, se sugería que el desarrollo del curriculum por los centros requeriría no sólo redefinir nuevos contextos, protagonistas y contenidos para la formación docente, sino contemplar también el desarrollo de algunas habilidades y actitudes casi siempre omitidas: concretamente, formar y desarrollar con el profesorado actitudes y habilidades centradas en el análisis y definición de problemas, en la generación de alternativas, en la construcción de la coordinación y el liderazgo pedagógico, así como en el desarrollo de una actitud y competencia investigadora para mejorar y transformar la práctica pedagógica, modificando las propias concepciones y modos de hacer de los docentes.

Con todo ello, en síntesis, se estaba postulando, tal vez de manera un tanto ingenua, una especie de subversión de las relaciones de poder en educación y de algunas condiciones de trabajo del profesorado. Algunos lemas o exigencias circulaban por derroteros tan provocativos como, por ejemplo, poner coto a las tendencias centralizadoras y burocráticas dominantes, revisar las relaciones de jerarquía y dependencia de los directores, flexibilizar tiempos y disponer los necesarios para trabajar sobre el desarrollo del curriculum, etc. En una línea similar de cuasi contestación, se apuntaba la necesidad de revisar tanto la orientación de la formación del profesorado como sus contenidos y contextos. De una formación orientada al consumo de innovaciones y reformas externas, se postulaba otra centrada en la formación en procesos y habilidades para la generación interna de cambios, analizando y reflexionando sobre la propia práctica, adaptando contextualmente otros de procedencias externas, entre ellas el curriculum oficial. Ésta venía a ser, pues, la matriz pedagógica y organizativa del desarrollo del curriculum por los centros como propuesta para la mejora de la educación desde la reconstrucción de prácticas e ideas por parte de los profesores. Fue una propuesta que tuvo un eco importante y, ciertamente, una orientación conceptual y práctica que pretendía recoger y potenciar las facetas más humanistas de la educación: el mundo de las creencias, de las relaciones y compromisos con la renovación por parte del profesorado, el afán de construir procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, relevantes y cercanos a la realidad personal y social de los alumnos (Combs, 1988). Formulaba, a su vez, nuevas maneras de entender y dinamizar las instituciones escolares, así como la profesión docente y sus condiciones sociales y relacionales de trabajo (Lieberman, 1988; Eisner, 1988).

Todo ello componía lo que, ahora ya con cierta perspectiva, algunos autores del ámbito anglosajón han denominado el *paradigma emergente* de los sesenta y setenta (Hoyle, 1996), caracterizado por notas tales como: un planteamiento comprensivo del curriculum y la organización escolar, la humanización de las estructuras escolares, la insistencia en la colaboración entre el profesorado y la gestión colegiada de los centros, así como la apelación a nuevos estilos de dirección escolar más profesionales y menos burocráticos. También con el paso del tiempo, analizadas y valoradas las cosas con la perspectiva que ha permitido apreciar sus derroteros sinuosos, se ha denunciado su carácter marginal, en exceso ingenuo y cuasi romántico, más propio de fórmulas premodernas basadas en la construcción de oasis personales y grupales de identidad y cohesión (Hargreaves, 1996).

En otras coordenadas geográficas y culturales, surgieron en torno a los años sesenta y setenta otras iniciativas y propuestas también renovadoras, vinculadas a tradiciones diferentes. Aunque quizás no vinieron aglutinadas en torno a lemas específicos como la innovación centrada en las escuelas o el desarrollo del curriculum desde la base, compartían sus presupuestos básicos así como dinámicas similares de trabajo entre los profesores. En nuestro contexto más cercano, al filo de los setenta hacen acto de presencia los movimientos de renovación pedagógica, aunque, ciertamente, sobre un trasfondo sociopolítico e ideológico diferente, habida cuenta de las condiciones que entonces determinaban nuestras políticas educativas. No se planteaba con ello una contestación exclusiva a políticas de reformas jerárquicas, pero legitimadas por gobiernos democráticos, sino una resistencia más profunda y ambiciosa a una política que, amén de sus compromisos con opciones tecnocráticas, estaba carente de esa legitimidad sociopolítica de la que otros contextos y países, aunque fuera formalmente, disfrutaban. El paraguas del curriculum como ámbito de reflexión y crítica pedagógica todavía no circulaba por nuestro país, aunque no por ello estaban ausentes los discursos pedagógicos que pretendían relacionar la escuela con la sociedad, los contenidos y métodos pedagógicos con la política, la cultura y la construcción de espacios de resistencia a las directrices emanadas desde las alturas. Se defendía una formación del profesorado como espacio alternativo a los cauces, más bien escasos, dispuestos por la administración. Desde las escuelas de verano hasta la constitución desde la base de grupos o seminarios de trabajo, se crearon espacios para el intercambio de experiencias, el acceso a nuevas maneras de entender y organizar la educación, el trabajo conjunto entre profesores, la emergencia de nuevas metodologías y la generación de múltiples experiencias renovadoras no sólo de los métodos pedagógicos en sentido restringido, sino también de otros aspectos relacionados con las relaciones entre profesores y alumnos, y entre los centros y su entorno. En este mismo clima predemocrático, que se extendió durante los primeros años de la transición, y que sirvió como un referente importante para la propia LOGSE, la renovación pedagógica no quedaba confinada al trabajo en las aulas con los alumnos, sino que también planteaba otros propósitos y reivindicaciones en relación con la democratización del sistema educativo en general y del gobierno de los centros en particular.

No pretendemos forzar equivalencias entre nuestro movimiento renovador de la etapa pre-LOGSE, y el específicamente denominado desarrollo del curriculum por los centros. El contexto cultural de distintos países, así como sus tradiciones pedagógicas, no resultan asimilables de modo simplista. Pero nos parece que tanto en un caso como en otro, haciendo ahora memoria de los acontecimientos, existen algunas importantes coincidencias. A la postre, la renovación educativa desde la base, el cuestionamiento de las políticas oficiales y burocráticas como constriñentes de la profesionalidad docente, la creencia en que los prácticos disponen de sus correspondientes recursos, conocimientos y capacidades para reflexionar e intentar mejorar la educación, y que el trabajo cotidiano, erigido en referente importante para el encuentro profesional y la

discusión pedagógica, puede representar un poderoso proyecto para ir mejorando la formación de nuestros alumnos y también del profesorado, son algunos de los puntos en común. Tanto es así, a nuestro modo de ver, que, al menos en nuestro caso particular, este caldo de cultivo con que se encontró la LOGSE, particularmente en los movimientos de renovación pedagógica y sus ámbitos de influencia, explicaría en parte muchas de las adhesiones que las primeras propuestas y aspiraciones de nuestra reforma despertó. Seguramente habría que establecer no pocas matizaciones si pretendiésemos aplicar lo que decimos a etapas de primaria y de secundaria, pero no podemos entrar aquí en una discusión de este tipo.

Una nota importante sobre la que queremos llamar la atención, que afecta tanto al surgimiento del tema que nos ocupa en el contexto anglosajón como también al germen de nuestros movimientos de renovación, es la relativa a su construcción y regulación social, a las condiciones institucionales y personales que presidían en sus inicios el desarrollo de este tipo de iniciativas por parte de centros y profesores. La voluntariedad, la emergencia más bien espontánea, la concurrencia preferentemente de profesores y profesoras identificados con determinadas inquietudes pedagógicas, y en muchos casos también sociales y políticas, y por todo ello una cierta marginalidad, son algunas de sus características importantes. Seguramente, este modelo de renovación pedagógica, por su propia naturaleza original, aglutinaba a élites de profesores innovadores. En ello residían, por lo tanto, sus enormes potenciales, aunque también algunas de sus limitaciones. Y seguramente aquí reside alguna de las razones que quizás nos permite comprender qué ha ocurrido, y por qué, con una buena idea pedagógica cuando ha pasado de ser un modelo de construcción de la renovación desde la base a otro, ciertamente distinto. Nos referimos, concretamente, a las nuevos matices que ha adquirido al ser objeto de institucionalización, regulación administrativa e implantación desde arriba con carácter obligatorio y generalizado para todos los centros y profesores.

En efecto, el desarrollo del curriculum por los centros en los países anglosajones fue sufriendo fuertes distorsiones como consecuencia de su institucionalización progresiva; y todavía más si cabe, al ser asimilado por un paquete de medidas reformadoras a las que más adelante aludiremos. En nuestro caso, el ser y el devenir de nuestros movimientos de renovación pedagógica, que no llegaron a perder del todo su presencia, sus voces y su influencia, y que en esta nueva coyuntura seguramente se acentuarán, también sufrieron importantes desgastes. En unos casos porque muchos de sus promotores fueron inteligentemente captados por los propósitos, propuestas y expectativas generadas en torno a la LOGSE; en otros, porque la misma reforma intentó recoger muchas de sus ideas, aspiraciones y propuestas, que fueron así integradas y remozadas sobre todo por las nuevas formulaciones del curriculum y los nuevos referentes desde los que pensar los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. Entre el colectivo de quienes ya eran "creyentes", y que veían que muchas de sus ideas, intuiciones o planteamientos pedagógicos quedaban así reconocidos en las nuevas propuestas curriculares, esta faceta de la reforma logró grandes adhesiones.

Entre los demás, y particularmente entre el profesorado de bachillerato, donde quizás la proporción de docentes predisuestos a sintonizar con los mensajes pedagógicos de la reforma que suponían mayores rupturas con las culturas profesionales vigentes, era menor (Gimeno, 1996), las cosas parecen haber discorrido de forma diferente. La receptividad que las mismas propuestas curriculares tuvieron ha sido dispar, y no digamos la de esa otra faceta directamente relacionada con los proyectos educativos o curriculares de centros. La enorme masificación de los centros de secundaria, su estructura organizativa y disciplinar fuertemente fragmentada, y la menor presencia de tradiciones que facilitarían la sintonía con todo ello, serían algunos de los factores que podrían ayudar a explicarlo.

En consecuencia, el desarrollo del currículum por los centros, esa faceta tan defendida por la reforma para implicarlos en la elaboración de los proyectos y programaciones correspondientes, ha tenido una recepción y repercusiones muy desigual. Los proyectos de centro, y particularmente la versión de proyectos educativos, se encontraron con una tradición confinada a ámbitos geográficos muy particulares, y probablemente tenía más antecedentes en centros confesionales, por aquello del ideario, que en los públicos. En éstos, sus precedentes, en forma de Programaciones y Memorias Anuales, podrían verse tal vez como los antepasados de los proyectos curriculares. De manera que incluso la conexión de esta medida con la tradición renovadora preexistente en un sector no mayoritario del profesorado parece haber resultado difícil de establecer. Pues, aun cuando esa tradición estuviera vigente en determinados contextos o demarcaciones, sus focos parecían más centrados en cuestiones de enseñanza y aprendizaje y con esos aditamentos que antes hemos mencionado. Si a todo ello añadimos el tipo de condiciones generales con que se ha planteado y requerido de los centros la reelaboración propia del currículum (tiempos, formación, apoyos externos, un exceso de regulación administrativa de sus contenidos y formas, etc.), no es difícil convenir en que su aterrizaje en nuestros contextos y centros ha estado lejos de disfrutar de los caldos de cultivo más idóneos y de las iniciativas, recursos y liderazgos que requiere una propuesta de esta envergadura.

No disponemos de datos empíricos sobre el devenir del desarrollo del currículum por nuestros centros de educación secundaria. A partir del año 1992, los de primaria fueron requeridos para que elaborasen, de forma bastante precipitada y con un considerable grado de desconcierto, sus Proyectos Curriculares. Eran formalmente necesarios para poner en marcha la aplicación de la LOGSE que acababa de iniciarse, y, dado el carácter del Diseño oficial del currículum, los centros tenían que decidir ineludiblemente sobre la secuenciación de los contenidos y otras dimensiones del currículum. Algunos datos parciales de que disponemos sobre los primeros pasos de la propuesta en este nivel educativo (Escudero y otros, 1995, Escudero, *en prensa*) no son demasiado halagüeños. El profesorado tiende a denunciar su impronta formalista y sobre todo organizativa, condiciones de tiempo y formación poco propicias o ausentes, la dificultad de orquestar dentro de la cultura y procesos dominantes dentro de los centros dinámicas provechosas de trabajo conjunto y colaboración, así como el “agosto”

de las editoriales, convertidas paradójicamente en uno de los elementos más decisivos para orientar y apoyar la elaboración de los PC (junto con las Cajas Rojas, o de otros colores según las respectivas autonomías). Esto no quiere decir que no hayan representado un contexto y pretexto para que en algunos centros se haya hablado del curriculum, para que se haya leído sobre las propuestas de la reforma, y para que hayan tenido lugar más actividades de planificación conjunta que antes. Otra cosa, y muy distinta, habría sido su contribución a asuntos más cercanos al trabajo de aula, así como a reconstruir los centros por dentro como espacios para una colaboración profunda entre el profesorado, para la revisión crítica y mejora de las ideas y prácticas vigentes. Esta supuesta innovación, como tantas otras, también ha beneficiado quizás más a aquellos centros que ya tenían una tradición más cercana y sensible a esos temas y formas de trabajo. Con lo que, tal vez, de modo similar a como se ha constatado en otros contextos (Elmore, 1995), la supuesta innovación válida y refuerza el estatuto de grupos reducidos de creyentes, sin haber llegado a calar significativamente ni en las ideas, ni en las relaciones y prácticas de los incrédulos. Es más, al discurrir las cosas como lo han hecho, éstos han terminado reforzados en sus predisposiciones y paradójicamente avalados en sus posiciones de inmovilismo y resistencia.

Por si pudiera servir de consuelo, también es cierto que, incluso en aquellos países con cuyas tradiciones pedagógicas tenía más posibilidades de conectar el planteamiento, las cosas no parecen haber ido mucho mejor. Hoy, tras más de una década de reformas bajo los auspicios de la “segunda ola”, y tras una fuerte institucionalización en sus políticas de este modelo de rediseño del curriculum por los centros, puede apreciarse un generalizado desencanto. Balances bastante críticos vienen apareciendo más allá de los mares (Fullan, 1993, 1995; Firestone, 1995, Hargreaves, 1996; Elmore, 1996; Elmore y otros, 1996), como también en el viejo continente (Barroso, 1992; Escudero, 1994; Gimeno, 1995, Bolívar, 1994, 1996c; West y Hopkins, 1995), por citar sólo algunas referencias. Centrándonos ahora sólo en las cuestiones más propiamente pedagógicas, estas fuentes coinciden en denunciar el aprisionamiento de una propuesta potencialmente valiosa, representada por las grandes aspiraciones de la renovación desde las bases, por las estructuras burocráticas que han tratado de regularla desde arriba; que es más fácil instaurar nuevas estructuras (gestión de centros, elaboración de documentos curriculares, apelaciones al trabajo en grupo) que la cultura que sería precisa para conferir raíces y significados a propuestas que terminan reducidas a pura retórica; que este sobreénfasis en el desarrollo del curriculum por los centros ha dejado sin tocar las cuestiones nucleares de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Las críticas inciden de manera particular aquí y allá en que, tal como se han planteado las cosas en esta materia, ha sido notable su concentración en lo más estructural y organizativo. Ahora se advierte de la falta de argumentos fundados para sostener que la alteración de ciertas estructuras formales de los centros fuera la vía más provechosa para incidir en la reconstrucción de las ideas, prácticas y culturas profesionales de los docentes, o en sus traducciones y vivencias en la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las razones que se aducen para explicar esta especie de resistencia del profesorado a implicarse seriamente en asuntos más globales y organizativos de los centros, es su propensión a considerar como poco relevantes y significativos para el propio quehacer docente todo lo que suponga distracciones del trabajo de aula, o incluso mermas de dedicación a la planificación más concreta, al desarrollo y la evaluación del aprendizaje de sus alumnos (Hoyle, 1996).

No todos los balances, sin embargo, ofrecen un panorama tan pesimista. También se han documentado dinámicas y realizaciones francamente positivas, y algunas de ellas en condiciones contextuales difíciles, así como con poblaciones de alumnos marginadas y problemáticas por razones diversas. Pero suele advertirse, y éste nos parece un dato de sumo interés, que experiencias provechosas promovidas en torno a estas ideas que venimos comentando, han tenido una característica distintiva, a saber, que determinados centros y profesores, yendo más allá de los requerimientos y reglamentaciones administrativas del desarrollo del curriculum, lo han utilizado como un pretexto para generar sus propias culturas, deliberar y afianzar colegiadamente ciertos valores, concepciones y modos de trabajar, construir, aunque haya sido conflictivamente, espacios propios para la reflexión, crítica pedagógica, y conexión de la educación con la realidad más cercana y también con los contextos socioculturales más amplios (Fullan, 1993, 1995; West y Hopkins, 1996). De modo que, por aquel desencanto generalizado, así como a partir de algunas conclusiones más positivas como las que acabamos de mencionar, la *segunda ola* que presidió, de manera tan desigual y accidentada, la transición hacia un modelo de renovación desde abajo desde otro regulado e impuesto desde arriba, ha entrado en la fase propia de muchas desafecciones, críticas y contrapropuestas. Ahora, permítase-nos seguir con la jerga, se empieza a reclamar la necesidad de una nueva: la *tercera ola*.

Los referentes más relevantes de las nuevas propuestas empiezan a sugerir, curiosamente, un nuevo desplazamiento. Sus núcleos están en el énfasis en el aprendizaje de los alumnos, en nuevas apelaciones a que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean considerados como ejes de los cambios organizativos y no tanto como derivaciones de los mismos, además de como contenidos privilegiados del trabajo personal y conjunto del profesorado y de su formación. Los otros elementos en cuestión, desde la recomposición de los centros hasta los afanes de propiciar la formación de los profesores en sus propios contextos de trabajo, deben girar en torno a ese eje (Fullan, 1995; West y Hopkins, 1996; Elmore y otros, 1996). Calificamos de curioso este nuevo desplazamiento, porque, a fin de cuentas, no sería tan nuevo. Es lo mismo que aglutinaba a las propuestas originarias del desarrollo curricular por lo centros más allá de nuestras fronteras, tal como expusimos más arriba, y también a nuestros movimientos de renovación pedagógica. Se habría realizado un sofisticado viaje para volver a recalar en un mismo punto de partida, sin duda irrenunciable para la mejora de la educación: qué y por qué enseñamos a nuestros alumnos lo que les enseñamos en los centros, qué funciones y propósitos debemos perseguir, a través de qué experiencias y relaciones promovemos sus aprendizajes, qué valoramos



y evaluamos de los mismos, cómo nos relacionamos entre nosotros los profesores, con otros profesionales, con los mismos alumnos y sus familias, etc.

En todo caso, aunque esa apreciación que acabamos de hacer tiene el interés de llamar la atención sobre el hecho de que ningún planteamiento renovador debe despistarnos de lo básico –la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos–, no podríamos sacar conclusiones simplistas al respecto. Es preciso contemplar con más detalle qué puede comportar esa obviedad en los tiempos que corren, y no sólo en lo que atañe al trabajo de cada profesor aislado en el aula con sus alumnos, sino también en relación con la concurrencia de otros muchos contextos y factores en esta tarea. Trataremos esta cuestión con más detalle posteriormente. Baste ahora dejar constancia de estos vaivenes del desarrollo del *currículum* por los centros desde su carácter de propuesta desde la base, centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, impulsora de la formación del profesorado desde el análisis, reflexión y reconstrucción de las propias prácticas a través de múltiples y variadas actividades y modalidades, a ese otro rango que ha adquirido al ser apropiada, regulada y controlada desde las alturas, al terminar recayendo más sobre aspectos organizativos y gerenciales que sobre los propiamente pedagógicos, al utilizar la formación y el desarrollo del *currículum* más como un instrumento para la aplicación de reformas externas que para la reconstrucción y mejora desde dentro de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

#### 4. UNA AGENDA MÁS AMPLIA DE REFORMAS ESCOLARES Y SUS TRASFONDOS SOCIOPOLÍTICOS

En el punto anterior hemos presentado una caracterización del desarrollo del *currículum* por los centros desde algunos de sus referentes y características que hemos denominado pedagógicas. Ilustramos, así, de dónde y cómo surgió esta idea, sus raíces en iniciativas voluntarias de profesores, colectivos docentes o centros, que aspiraron a promover desde la práctica, desde el interior de algunas instituciones escolares, procesos y dinámicas genuinas para mejorar el aprendizaje de los alumnos reelaborando el *currículum* oficial, generando proyectos propios, y persiguiendo, de este modo, una determinada concepción de la profesión docente y su perfeccionamiento.

Su apropiación e institucionalización, sin embargo, por ciertas políticas de reforma, que pretendieron imponer a gran escala y desde arriba estas ideas y propuestas, no sólo se ha encontrado con un considerable número de problemas, sino que, tras un balance casi generalizado, ofrece más motivos para el desencanto que expectativas fundadas para la renovación pedagógica en esta dirección. Así, una vez más, ésta, como otras reformas escolares, termina evidenciando nuevas fracturas y discontinuidades. Y, paradójicamente, cuando lo que se pretendía era reducirlas o, al menos, atenuarlas.

Decíamos también más arriba que las claves pedagógicas desde las que cabe justificar y afrontar el desarrollo del *currículum* por los centros son sólo algu-

nas de las que contribuyen a definir su naturaleza y surgimiento, sus propósitos y funciones. Aunque no despreciables, son parciales e insuficientes para concretar y configurar sus realizaciones prácticas, así como para comprender debidamente tanto sus limitaciones como sus posibilidades de contribuir de modo efectivo a la mejora de la educación. De modo que, para ofrecer una perspectiva más global, nos parece conveniente plantear dos temas adicionales. De un lado, su localización en el conjunto mucho más amplio de una serie de medidas reformistas en las que quedó encuadrada desde los inicios de los años ochenta en algunos países, y progresivamente extendidas a las políticas dominantes en la práctica totalidad de países occidentales. De otro, sus relaciones con contextos sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos, omnipresentes en el momento actual, y que consiguientemente son los que configuran las reformas que están promoviéndose en este final de siglo. Si la primera de estas cuestiones nos permite apreciar que el desarrollo del curriculum por los centros no es una reforma particular y aislada, sino la expresión de una agenda ambiciosa de cambios mucho más drásticos en los sistemas escolares, la segunda representa una oportunidad imprescindible para percatarse de los modos y las orientaciones con que se pretende, sobre todo desde las altas esferas, dirigir, rentabilizar y controlar las funciones de la educación en los tiempos que se avecinan.

#### 4.1. La reestructuración de los sistemas escolares

En efecto, el desarrollo del curriculum por los centros es sólo una de las piezas de un “puzzle” reformador mucho más complejo y ambicioso. Lo que se persigue, dicho sea de forma muy genérica, no es ya introducir cambio tras cambio, ajustes parciales y retoques destinados a mejorar un sistema cuyas estructuras, reglas de juego, procesos de funcionamiento y resultados siguieran gozando de confianza pública. En el foco de las nuevas políticas de reforma reside una aspiración mucho más drástica y pretenciosa, a saber, la de alterar de forma radical los pilares básicos de todo el sistema, del modelo de escuela y de escolarización vigentes desde el siglo anterior.

En los países que han liderado este movimiento de reformas en profundidad, una vez más los anglosajones, se ha llegado a acuñar un término que se utiliza para definir el fenómeno al que aludimos: *reestructuración escolar*. Engloba un conjunto amplio de reformas, encaminadas a ajustar los sistemas educativos a un elenco de retos y urgencias de muy diversos signos, muchas veces paradójicas y contradictorias, cuando no abiertamente antagónicas. Tiene caracteres difusos aunque no por ello menos visibles, está tensionado por intereses y opciones de valor repletas de conflictividad tanto desde un punto de vista ideológico como también práctico o estratégico (Elmore, 1990; Murphy, 1991, 1993; Smyth, 1993; Gimeno, 1995, Hargreaves, 1994, 1996, Bolívar, 1996c). Alguno de nosotros, con la finalidad de transmitir una imagen menos exótica del fenómeno, ha sugerido un término más cargado de connotaciones y advertencias explícitas: *reconversión*. Se pretende sugerir así qué es lo que está en

juego –un drástico trastocamiento del sistema– y en qué se está pensando para llevarlo a cabo –una remodelación de la práctica totalidad de elementos nucleares de los sistemas educativos, los centros, la función docente, el currículum y la enseñanza. No es nuestro propósito presentar una descripción y caracterización demasiado extensa del tema, pero sí procuraremos destacar algunas de sus notas más definitorias, así como sus diversas ramificaciones y procedencias.

Puede decirse, en una primera aproximación, que la reestructuración es, desde hace algunos años, la fórmula sinóptica con la que en muchos foros, particularmente dominados por políticos, diseñadores de futuro, comités de expertos y agencias internacionales repletas de sociólogos, economistas y gestores de alta alcurnia, se habla del carácter obsoleto de los sistemas escolares vigentes y se proponen fórmulas para su rediseño drástico. Es, por decirlo de algún modo, la respuesta urgente y necesaria que se reclama de la educación ante las nuevas condiciones económicas y tecnológicas, sociales y culturales, políticas e ideológicas que presiden y tratan de dominar la mentalidad, relaciones socioeconómicas y sistemas de producción en la era de la información, globalización y competitividad. Los sistemas escolares todavía vigentes, heredados de las presiones y urgencias derivadas de la revolución social y también de demandas sociales y culturales del proyecto ilustrado todavía por desarrollar, no parecen, tal como en esos foros suele argumentarse, los más idóneos para hacer frente a los nuevos imperativos económicos y tecnológicos. Y, tampoco para reaccionar desde la misma educación a diversos y complejos problemas sociales, demográficos y culturales que han ido emergiendo en las últimas décadas del siglo. Es preciso, tal como diagnostican y proponen algunos de sus mentores más influyentes, sustituir de raíz un sistema fabril de producción en masa de conocimientos, montado sobre estructuras de tiempo, espacios y contenidos disciplinares en exceso rígidos, estancos y desfasados; un sistema que, además, ofrece sus servicios de forma despersonalizada a grupos heterogéneos de clientes (alumnos) como si fueran homogéneos, está anclado todavía en el uso de tecnologías y medios decimonónicos, y está más diseñado como una carrera de obstáculos para producir fracasos que como una vía facilitadora de aprendizajes exitosos (Reigeluth, 1992).

En su lugar, sigue argumentándose, es preciso diseñar un nuevo modelo de escuela, inspirado en los principios y procedimientos de la sociedad de la información. Sus estructuras de tiempo han de ser más fluidas y flexibles, mientras sus objetivos y resultados habrán de mantenerse constantes; la formación, los métodos y la organización de las experiencias de aprendizaje más personalizadas, para lo cual será preciso una utilización más extensa e intensa de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tipo de aprendizajes que han de promoverse estarán más centrados en la comprensión, el tratamiento de la información y la inferencia de sus patrones de organización, el desarrollo de habilidades de pensamiento que incluyan tanto la capacidad de resolver problemas como el cultivo de habilidades complejas de pensamiento centradas en tareas de aprendizaje contextualizadas y reales, sin

descuidar el desarrollo de actitudes y habilidades cooperativas entre los estudiantes. Se trata de un modelo alternativo al todavía vigente, que gira más en torno a la memorización, aplicación de fórmulas y aprendizaje de contenidos funcionalmente poco relevantes. Además de las conexiones que este modelo de enseñanza y aprendizaje tiene con nuevas concepciones psicológicas sobre el aprendizaje escolar, no se deben olvidar las apelaciones que inciden en estas dimensiones y orientación en razón de las nuevas necesidades de cualificación profesional que los nuevos sistemas de producción reclaman tal como se formulan desde los sectores corporativos (Fullan, 1993).

Este conjunto de nuevas demandas formuladas a los sistemas educativos requiere poner a punto un nuevo paradigma educativo para el cambio sistémico, lo que supone reconsiderar tanto la organización interna de los centros como sus relaciones con el Estado; tanto las funciones, tareas y condiciones de trabajo de los profesores, como la reordenación de los distritos escolares y los servicios de apoyo, así como el tipo de relaciones contractuales entre centros, profesores, alumnos y familias (Reigeluth, 1992).

Otros analistas del fenómeno lo presentan como una respuesta preferentemente administrativa (Angus, 1990) a un consenso generalizado y difuso en torno al malestar de la educación. Sus expresiones aparecen en forma de diagnósticos en el sentido de que el sistema no funciona ni para la satisfacción de imperativos económicos, tecnológicos y productivos ni para dar las respuestas que demandan las realidades sociales y culturales emergentes. Por eso no es de extrañar que la reestructuración o reformas sistémicas se hayan convertido en un enorme paraguas bajo el que caben concepciones y argumentos muy diferentes, bajo el que se cobijan pretensiones paradójicas y contradictorias, y filosofías sociales y educativas heterogéneas (Elmore, 1990; Escudero, 1992; Bolívar, 1994, 1996; Gimeno, 1994; Hargreaves, 1996). Si pretendiéramos identificar las categorías de cambios más importantes que aparecen en el centro del huracán de la reestructuración, o, si se prefiere, reconversión de los sistemas escolares, podemos destacar cuatro pilares importantes (Murphy, 1991, 1993):

- 1.- La alteración de las relaciones entre los centros escolares, definidos como las unidades básicas de los sistemas escolares y los estados nacionales, lo que, por algunas de sus expresiones más citadas significa redefinir las reglas de juego del servicio de la educación a las familias como clientes o usuarias de los servicios educativos. En términos generales, este frente ha sido calificado bajo la expresión de *ampliación de la libertad de las familias y la oferta de garantías que hagan posible la libre elección de centros*.
- 2.- La alteración de las *políticas de gobierno y gestión de los centros*, presididas en este caso por lemas tan propagados como la descentralización, autonomía organizativa y de recursos, amén de otros más concretos e internos a la vida de los centros como las decisiones participativas, la redefinición del liderazgo, la autonomía pedagógica en lo que respecta a

la elaboración del propio *curriculum*, sea en forma de proyectos de centro u otras denominaciones equivalentes, dentro del marco curricular más amplio que establece y controla en sus efectos y resultados la administración.

3.- La *redefinición de la profesión docente*, traducida concretamente en lo que ha dado en denominarse la ampliación de su profesionalidad a nuevas tareas y cometidos más allá de las aulas y el trabajo directo con los alumnos, el reconocimiento y apelación a sus juicios y decisiones pedagógicas, y también las condiciones y relaciones socioprofesionales para su ejercicio: el trabajo en equipo o la colaboración se ha convertido en uno de los emblemas más extendidos. Conviene advertir, al tiempo, que esos lemas de la ampliación de las tareas y responsabilidades, el reconocimiento de su protagonismo y potenciación, así como el diseño de nuevas relaciones sociales como sustrato y referente desde el que articular la propia función docente, tienden a ir acompañados del establecimiento de nuevas condiciones de trabajo, no siendo un asunto menor al respecto la sustitución de la condición funcional por la liberalización de las relaciones laborales y contractuales entre los centros autónomos y sus trabajadores, los profesores, así como la fijación de nuevos tramos en la carrera profesional.

4.- La *reconstrucción del curriculum y la enseñanza*, de modo tal que el *curriculum* obsoleto dominado por el academicismo, la memorización, la aplicación de los conocimientos y el énfasis descompensado en las facetas más racionales del desarrollo de los alumnos, resulte ampliamente revisado a la luz de otros criterios que apelan a mayor funcionalidad, a una enseñanza para la comprensión, al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y el pensamiento divergente, el cultivo de diversas modalidades de inteligencia, así como el énfasis en valores que promuevan el aprendizaje cooperativo y la socialización en las actitudes y habilidades que éste exige.

Con ello, por tanto, lo que está en el foco de las reformas es mucho más que la simple demanda administrativa de que los centros concreten y adapten a sus contextos el *curriculum* oficial propuesto por reformas sectoriales de la educación. Es todo esto, por supuesto, pero mucho más, pues lo que está en discusión afecta a cuestiones tan decisivas y nucleares como el tipo de compromisos de los estados con la educación y hasta dónde se piensa que han de llegar, el papel y la participación de las familias en la educación de sus hijos que, aparte de sus ampulósidades retóricas, viene a traducirse en las denominadas políticas de elección, y una fuerte recomposición de las estructuras y pautas de gestión y regulación interna de los centros, las relaciones de poder y decisión dentro de los mismos, así como los márgenes de autonomía y rendición de cuentas de cara a la administración, la sociedad y las familias.

Es esta tríada, a fin de cuentas, la que sirve de contexto estructurante y regulador de un nuevo tipo de relaciones de poder y control, y que, como veremos, persigue la instauración de nuevas y hasta ahora desconocidas reglas de juego para el establecimiento del servicio de la educación. Y, como es fácil de advertir, esta suerte de refundación del modelo de escuela o centro escolar se proyecta, aunque no sin problemas de diversa naturaleza, sobre los otros elementos y cuestiones que atañen al meollo más interno de la educación: la elaboración por parte de cada centro de su propio y diferencial proyecto educativo, sus concreciones en el currículum y la enseñanza, y un elenco de derivaciones notables que afectan a la definición de la profesión docente, la justificación y exigencia de nuevos ámbitos de competencia y responsabilidad, y, como no, el establecimiento de nuevos criterios para la definición de las condiciones laborales y el mismo progreso a través de la carrera profesional. Tendencias, a la postre, en las que lo pedagógico y organizativo de nuestros centros están invitados a establecer un diálogo muy particular con el nuevo escenario de la economía y la ideología finisecular, la sociedad, la cultura y la conformación del poder político.

#### 4.2. La agenda sociopolítica, económica e ideológica de la reestructuración

El calado del fenómeno que nos ocupa, por tanto, supera, incluye y configura sus dimensiones escolares eminentemente pedagógicas, organizativas y profesionales. Pues, al menos estructuralmente considerado, no significa otra cosa que someter al imperio de nuevos criterios, funciones y propósitos, la naturaleza, los procesos y las metas de la educación en la nueva era postindustrial, en la sociedad de la información y el conocimiento, de la globalización y la competitividad sin fronteras. Desde nuestro punto de vista, es imprescindible considerar el desarrollo del currículum en este nuevo escenario, y, al hacerlo así, nos encontraremos en mejores condiciones para entender cuáles son las tensiones y dilemas que se ciernen sobre esta propuesta, así como las múltiples incidencias que puedan contribuir a que sus nortes, contenidos y desarrollo ocurran de uno u otro modo, al servicio ambivalente de valores y propósitos no sólo heterogéneos sino incluso hasta contradictorios.

Éste es el argumento más fuerte en el que nos basamos para llamar la atención sobre la distorsión que supondría reducir el desarrollo del currículum por los centros a la cumplimentación de meros requisitos formales, o a simples cuestiones gerenciales o de procedimientos. Lo más decisivo no es, ni mucho menos, responder a la cuestión de cómo realizar esta tarea. Es, sin duda, mucho más crucial e ineludible formularse interrogantes sobre su génesis aquí y ahora, sobre qué persigue y al servicio de qué intereses, cuáles son las agendas ocultas o explícitas de los grandes lemas con los que tiende a ser avalado: autonomía, participación, reconocimiento y valoración de lo local, potenciación de los centros y profesores, sustitución del actual modelo obsoleto de escuela por otro más acorde con la sociedad del conocimiento y la información.

Quizá, a la vista de este nuevo escenario así esbozado en sus grandes rasgos, puede entenderse mejor por qué y cómo los albores del desarrollo del currículum y la mejora de la educación desde el interior de los centros y a partir de los compromisos de sectores renovadores e inquietos del profesorado, han quedado, nos guste o no, ampliamente desbordados por los acontecimientos. Y no es de extrañar que, al convertirse esta reforma, pretendidamente más resolutiva, drástica y hasta radical, en otra más de las promovidas desde los poderes hegemónicos, lejos de suscitar plácidos consensos, esté provocando, más bien, un nuevo tipo de luchas ideológicas y conflictos de diversos tipos, presentes simultáneamente en el plano de las ideas y discursos y en el de sus decisiones y prácticas que recaen sobre la estructuración y reordenación de los sistemas escolares, sobre sus unidades organizativas, los centros, sobre sus profesionales y sujetos más inmersos en el fragor del día a día, profesores y alumnos.

Como puede suponerse, lo que estamos comentando no obedece a un afán de tornar complejas cuestiones educativas que algunos verían situadas exclusivamente en el dominio de lo más concreto y práctico. Tampoco pretendemos escudarnos al socaire de los análisis generales para eludir procesos y procedimientos de trabajo de centros y profesores en relación con estos asuntos. El tercer capítulo del libro está dedicado a estas facetas organizativas y estratégicas. Para clarificar algo más las insinuaciones que venimos haciendo, necesitamos exponer algunos de los derroteros por los que están discurriendo.

Si se exceptúan algunas posiciones que, como suele suceder, se nutren de argumentos y propuestas en exceso descarnadas y hasta tecnocráticas, una muestra muy amplia y representativa de analistas contemplan el fenómeno con una mezcla de escepticismo y expectativas pendientes todavía de formular con más precisión en lo que atañe a sus contenidos y orientaciones así como en lo que afecta a sus derivaciones estratégicas y sociales. Las posiciones más tecnocráticas y crédulas, puede ser muestra Reigeluth (1992), no sólo consideran como inapelable la reconstrucción drástica de los sistemas escolares sino que, al mismo tiempo, pretenden articular los cambios deseables y por venir en torno a la aplicación en educación de nuevas tecnologías, la definición del currículum y la enseñanza alrededor de criterios que reclamen mayor funcionalidad de los aprendizajes, y una alteración radical del modelo del profesor. Éste no será, en la nueva era de la información, un dispensador de conocimientos, a los que podrán acceder los alumnos a través de otras fuentes más potentes e interconectadas, sino una especie de *manager* orientador y facilitador.

Propuestas de este tipo, sin embargo, no campean sin contestación en el terreno del debate ideológico que, sin duda, ha provocado y ciertamente merece. Algunos adivinan bajo esta agenda tan cargada de promesas y objetivos razonables el resurgir de viejos problemas. Entre ellos, la instrumentación funcional del currículum para alinearlos preferentemente con las demandas de los nuevos sistemas de producción y desarrollo tecnológico, el culto a la eficiencia y productividad, la deriva hacia el individualismo al socaire de la personalización de la educación, así como el surgimiento de formas más poderosas de desprofesionalización y dependencia de los profesores de nuevos diseñadores y sus mate-

riales para la enseñanza (Carbone, 1995; Goodman, 1996; Escudero, 1996). De modo que, superadas las primeras ofuscaciones provocadas por la justificación contextual y razonabilidad de las reformas dirigidas a recomponer las raíces de los sistemas escolares, han empezado a surgir voces de alerta que hablan de su enorme complejidad, de las improntas indeseables que está dejando la mentalidad economicista imperante sobre los contenidos y orientaciones de este movimiento, así como de sus inspiraciones estratégicas en modelos de gestión para la excelencia y la competitividad tomados prestados de las llamadas corporaciones industriales o de servicio más rentables y competitivas (Elmore, 1990; Murphy, 1993).

Otros, situados en posiciones todavía más críticas (Angus, 1990; Smyth, 1991, 1993; Seddon, Angus y Poole, 1993; Ball, 1993; Chapman, 1993; Apple, 1996), van más allá de estas constataciones y denuncian la apropiación de los contenidos y la apropiación de las nuevas reformas por parte de la ideología neoliberal, el discurso conservador de la nueva derecha y los referidos modelos neogerencialistas. En efecto, una valoración ampliamente generalizada de las recientes políticas de reformas en los sistemas escolares pone de manifiesto que están ampliamente modelados por la *mentalidad económica*, sus imperativos de crecimiento, competitividad y la tan ampulosa gestión para la calidad total. Esta lógica persigue atrapar bajo sus cánones y derivaciones el ser y la funcionalidad de la educación, cuyas contribuciones, en una suerte de “revival” corregido y actualizado de las teorías del capital humano de los sesenta, parecen imprescindibles para responder a tantos problemas del neocapitalismo. Un principio y una máxima subyacente vuelve a ser, en estas coordenadas, la recuperación económica a través de la excelencia y calidad de la educación (Elmore, 1990; Murphy, 1993). De tal forma esta lógica dominante de carácter económico ejerce una fuerte influencia sobre la reconstrucción de los sistemas escolares que, sea bajo términos ahora emergentes –excelencia, gestión a través de calidad total, competitividad en la era de la globalización– o bajo otros como el de calidad, vaciado ahora de sus contenidos más sociales y progresistas, se divulgan y hacen prevalecer criterios prioritarios de rentabilidad para la justificación y valoración de no importa qué tipos de servicios del cuestionado estado de bienestar, la educación entre ellos.

No es raro encontrar argumentos de este tipo en la orientación de la actual política educativa de nuestro mismo país: el mantenimiento y la viabilidad de ciertos servicios educativos de amplia y justificada vocación social, por ejemplo ciertos tramos de la educación infantil, ha quedado cuestionada por criterios exclusivamente vinculados a costes financieros, corriendo un tupido velo sobre cualesquiera de las funciones sociales y compensadoras de la escolarización temprana sobre todo para niños y niñas pertenecientes a sectores sociales más deprimidos desde un punto de vista social, económico y cultural.

Como no podía ser de otra manera, los parámetros y criterios económicos juegan un papel decisivo en la legitimación de las grandes líneas estructurales de la política social y educativa, pero también se extienden más allá, penetrando en la mentalidad y adhesiones de amplias capas del cuerpo social. Los exce-



sos de burocratización y la reducción de políticas progresistas a meras declaraciones y jergas retóricas, amparadas en la universalidad de la educación, han terminado generando un caldo de cultivo favorable, como bien ha documentado Apple (1996), para la justificación y adhesión ahora a políticas de corte conservador. Ahí, por tanto, han encontrado un terreno abonado promesas como las de la libre elección, la pasión por la calidad, y las apelaciones a criterios de racionalización y eficacia. Y, por lo mismo, no sorprenden las posiciones que denuncian que los centros actuales vienen a ser monopolios protegidos que se mantienen sin tocar independientemente de su funcionamiento y productividad, o que sus profesionales, los profesores funcionarios, son especies igual e indebidamente protegidas.

La *privatización* de los servicios educativos, unas veces de forma visible, otras, camuflada, está siendo, por tanto, una de las derivaciones más inquietantes, pero también más refrendada en determinados sectores, del nuevo reformismo educativo. De tal forma esta nota del movimiento a favor de la reestructuración de la educación es tan manifiesta que incluso aquellos autores menos proclives a adoptar valoraciones sociopolíticas, por ejemplo Murphy (1991, 1993), Elmore (1990), Fullan (1993), no han dudado en advertir que la hegemonía de la mentalidad económica y sus secuelas de mercantilización y privatización, están siendo uno de los atentados más fuertes contra principios de equidad, contra viejas y todavía no resueltas aspiraciones que identificaron la educación con responsabilidades antes morales y humanizadoras que rentables y financieras, con la lucha contra la discriminación asociada a condiciones de desigualdad por razón del género, origen socioeconómico y cultural, con la liberación humana y el progreso social, a todo lo cual habría de contribuir primariamente la educación (Astuto, 1995).

Ahora, dando por sentado que los países occidentales han logrado ya cotas importantes de cantidad de educación, y satisfecho el acceso de la práctica totalidad de ciudadanos al sistema educativo, se formulan nuevos nortes y otros desafíos. Las apelaciones biensonantes por la calidad resultan, quizás, las más extendidas e incondicionalmente asumidas. Calidad, eso sí, entendida como excelencia, presa de denuncias contra la masificación y la bajada de los niveles escolares, bandera que encabeza manifestaciones a favor de la igualdad retórica y mensajes más soterrados a favor del elitismo, la aceptación de las diferencias fatales, la rentabilización de inversiones educativas. La calidad, en suma, es la fórmula mágica para hacer de la educación una contribución efectiva a la crisis de producción y competitividad que atenaza a todos los países en la economía globalizada. Educación para todos, pero no del mismo tipo, en condiciones equivalentes, ni de calidad para todos. Calidad traducible, sobre todo, en indicadores y resultados. No tanto criterios que validen las condiciones no discriminativas de acceso, los contenidos y significados de las experiencias y procesos educativos, de su función ineludible para la cohesión social. Y, en el contexto del escenario rampante de la privatización, promovida, estimulada y controlada a través de la competitividad entre centros que habrán de seleccionar y captar familias y alumnos a través de procesos de marketing educativo. En dicho

proceso de venta de imagen y atracción de clientela, uno de los elementos más importantes serían los respectivos proyectos de centro, curriculares, o cualesquiera otra de sus modalidades. La supervivencia de un centro particular, o en todo caso las condiciones de su existencia, no estarían primariamente garantizadas por el cumplimiento de la función social y educativa que trata de cumplir, sino por su capacidad y eficacia en la captación de clientes, así como por los mayores o menores éxitos que pueda lograr en la satisfacción de los estándares formulados por las administraciones, encargadas de controlar y pedir cuentas del rendimiento de los centros a través de los procedimientos oportunos.

Este mismo escenario es el que, a fin de cuentas, ha terminado generando un nuevo clima preocupado por garantizar un control centralizado del sistema y de la educación por medio de fórmulas variopintas de control y evaluación, de petición de cuentas, particularmente, a los centros y profesores. Desde la educación primaria a la enseñanza universitaria, proliferan iniciativas en este sentido, y, por lo general, refrendadas en sus declaraciones como medidas encaminadas a promover la calidad. Suele ocultarse, por obvio, ese vaciamiento de los contenidos y parámetros más progresistas de la calidad, toda vez que ésta ha quedado secuestrada por las garras de la gestión de calidad total y, la lógica dominante de la satisfacción de los clientes. Éstos serán ahora uno de los jueces más decisivos para dictaminar tanto sobre la eficacia como, en sentido más genérico, la calidad (Bensimon, 1995) a través de la libre elección en un sistema liberalizado. En resumidas cuentas, por tanto, al comprobar la paradoja de nuevas fórmulas de recentralización para seguir controlando desde las administraciones nacionales y estatales los contenidos y objetivos del curriculum y las reformas, y al someter a los centros a la lógica mercantil de la oferta y la demanda, muchos denuncian el hecho de que no se han mermado los mecanismos que ejercen el poder jerárquico y externo sobre la educación sino que, sencillamente, se han modificado sus localizaciones. La autonomía es más de carácter administrativo que político y social, y la participación, a fin de cuentas, una práctica estructurada, regulada e impuesta como fórmula sutil por la que compensar los déficits de legitimidad (Bolívar, 1996c).

Las piezas del “puzzle” van encontrando su sentido y “función” dentro de ese panorama, si advertimos que esa primacía de los criterios económicos de rentabilidad viene acompañada de un fenómeno paralelo de fuerte *deslegitimación del Estado*. Sus expresiones más claras, la denostación de lo público y la sacralización de lo privado, el cuestionamiento del intervencionismo estatal y las proclamas a favor de lo que ha dado en llamarse un estado minimalista. Las crisis fiscales asociadas con períodos recurrentes de recesión, la denuncia de que la maquinaria burocrática intervencionista es la fuente principal de tantos males de eficacia y dilapidación de recursos, y la misma pérdida por parte de los estados nacionales del control sobre las propias economías, han añadido más leña al fuego purificador del mercado y las iniciativas privadas como crisoles resolutivos para afrontar los problemas que nos aquejan. No es de extrañar que en estas circunstancias los estados hayan cedido a la tentación de retraerse en sus compromisos adquiridos y conquistados, respecto al estado del bienestar

(Lundgren, 1992). Tal desentendimiento puede aparecer de una manera explícita y manifiesta cuando los gobiernos de derecha marcan las pautas de las políticas sociales y educativas o, incluso, cuando lo hacen otros de orientación socialdemócrata, puede adoptar modalidades que basculan entre el discurso social y cultural progresista y la adopción de medidas concretas contradictorias. La izquierda en el poder da la impresión de haber desgastado o perdido sus compromisos efectivos con una cierta utopía social, así como la imaginación política que permitiera otras salidas diferentes a las omnipresentes del pensamiento único.

Así, sobre el fondo de este clima generalizado y transnacional, o las medidas que se adoptan por los gobiernos de derechas se alinean sin complejos con las opciones a favor de la desregulación, mercantilización y privatización, o, cuando provienen de los nominalmente de izquierdas, no pueden menos que hacer guiños contradictorios a los lemas e imperativos que estamos comentando. No pocos, por ejemplo, vieron en nuestra LOPEGCE una de las concesiones que el gobierno socialista se vio obligado a hacer en este sentido (reforzamiento de la autonomía de los centros, diversificación de algunas fuentes para la obtención de recursos, afianzamiento del poder y papel de los directores, impulso de nuevas fórmulas de evaluación de centros y profesores, etc.). Concesiones que, como una muestra más del carácter paradójico de los nuevos tiempos, coexistían con la proclamación de una política a favor de la discriminación positiva para familias, alumnos y centros situados en zonas deprimidas (MEC, 1994).

Y es que, en efecto, aunque la mentalidad económica y la denostación de lo público preside, casi hegemónicamente, los contornos de la reestructuración de los sistemas y políticas educativas, otros ingredientes sociales y culturales también están contribuyendo a definir las coordenadas borrosas y contradictorias de este nuevo escenario de las reformas escolares. Así, algunos entienden que los imperativos de reformas profundas en los actuales sistemas educativos también obedecen a la *emergencia de nuevas realidades y problemas sociales*, surgidos en las últimas décadas en la mayoría de los países occidentales. Skilbeck (1989), Seddon, Angus y Poole (1990), Brown (1992), Murphy (1993), coinciden en señalar que nuestro movimiento de reformas escolares también se nutre de referentes tales como disgregación social y delincuencia, fenómenos demográficos, emigraciones y multiculturalismo, cuestionamiento de los modelos patriarcales de pensamiento y relación social, reconocimiento de las diversidades sociales, étnicas, culturales o personales, etc. Estos referentes, que como puede suponerse tensionan el fenómeno que nos ocupa entre diversas caras del neoliberalismo más en boga, la existencia de logros y conquistas sociales que fueron afianzándose tras la Segunda Guerra Mundial en muchos países y la emergencia de nuevos problemas sociales y culturales de la denominada postmodernidad, también han hecho acto de presencia en la legitimación de un nuevo modelo de escuela, de curriculum y reformas. De ahí la reverberación del principio de construir el curriculum sobre el eje de los contextos locales como una vía indispensable para atender a necesidades, problemas, aspiraciones y realidades de los sujetos concretos, la participación en sus concreciones de

diversas voces como fórmula para no reducirlo sólo a las de sus diseñadores y poderes fácticos (Hargreaves, 1994), así como la drástica reconstrucción de los centros como un espacio desde el que responder a las peculiaridades de todos los sujetos, incluidos particularmente aquellos que presentan necesidades específicas en razón de sus características personales, sociales y culturales. La consideración de estos valores y referentes, entonces, es aducido por algunos, por ejemplo Brown (1992), como uno de los argumentos de más peso para rediseñar de forma deliberada nuestros centros y curriculum de modo que procuren ofrecer experiencias escolares y educativas de inclusión, sobre todo para los sectores más pobres de la sociedad. Es difícil imaginar de qué manera satisfacer esta aspiración a no ser que provoquemos cambios culturales importantes en el seno de nuestros centros, abordemos la reprofesionalización de nuestros profesores, y adoptemos una perspectiva comunitaria amplia que dé cabida a todos los implicados en la educación (familias, alumnos, profesores, etc.). Es decir, para que nos pertrechemos, en suma, de una plataforma social y educativa que nos permita pensar y deliberar conjuntamente sobre qué educación hemos de ofrecer, de qué manera y a través de qué procesos y condiciones. En una línea de argumentación similar, cabría situar las llamadas, referidas más arriba, a un curriculum más significativo y relevante para los alumnos, así como a la revisión profunda de los modos de enseñar, y la consiguiente alteración de los patrones con los que nuestros centros seleccionan y tratan los contenidos, asignan grupos de alumnos a los profesores, organizan las estructuras y tiempos de la enseñanza y del aprendizaje, y valoran y deciden sobre los procesos y resultados de los aprendizajes de los alumnos (Elmore, 1995).

Este otro polo, que estaría en el mejor de los casos presionando el movimiento hacia las facetas más locales, personales y humanas de la educación, parece estar funcionando con sordina. La primacía de los factores económicos más estructurales y la hegemonía del neoliberalismo y del pensamiento más conservador, estarían dando al traste con los equilibrios que supondría asumir, más allá de las retóricas o la marginalidad, esta otra cara de la reestructuración y sus implicaciones. Como vimos anteriormente, se formula por doquier la denuncia de que en la corriente más visible del movimiento se han desconsiderado u ocultado las facetas más curriculares y pedagógicas y las mismas apelaciones mejor intencionadas a favor del reconocimiento de las diferencias sociales, étnicas, culturales e individuales, no son inmunes a su dislocación por derroteros bien diferentes.

Probablemente a ello contribuye otra de las coordenadas actuales que ha penetrado también en el panorama educativo: el fuerte *relativismo cultural e ideológico* que define este final de siglo bajo los impactos de la mentalidad y cultura postmoderna. La problemática materialización histórica de las grandes ideologías formuladas para la transformación social y emancipación humana, la crisis de los grandes relatos surgidos de la ilustración y reelaborados a lo largo de los últimos siglos, y la misma pérdida de confianza en los valores de progreso y desarrollo de la modernidad (Hargreaves, 1996) han dejado una estela de efectos extremadamente perturbadores. Si tras la caída del muro de Berlín algu-

nos pronostican la vuelta sutil a una nueva edad media (Minc, 1994), las fracturas de los grandes proyectos de transformación social y política han dejado un escenario ideológico y social sumamente incierto en lo que concierne a la afirmación de los valores y principios universales, con la consiguiente revalorización y exacerbación incluso de los más locales, particulares, diferenciales y nacionales. Es curioso, como recientemente denunciaba uno de nuestros más lúcidos pensadores (Savater, 1996), cómo tal fenómeno ha llevado a una dislocación tal que lo que ahora se asume como raíces son meras ramas y adornos (la pertenencia a espacios geográficos, credos, lenguas, culturas y tradiciones regionales), relegando casi al olvido las raíces más comunes y constitutivas de todos los seres humanos por el simple hecho de ser tales.

Asistimos, en efecto, a un fuerte proceso de cuestionamiento de los valores y principios universales, del formalismo de las normas de carácter general y racional en que venía asentándose el deber, la ética, y los criterios de justicia. En su lugar, con una tradición visible en algunas corrientes del pensamiento ético (Bolívar, 1994, 1996c), quiere otorgarse primacía a los valores que atañen a grupos reducidos, locales o comunitarios. El universalismo de los principios, pues, ha cedido a la contingencia de los mismos en función de que unos u otros grupos o comunidades particulares así los definan, asuman y proclamen como reguladores de conductas personales y sociales. El eclipse de la grandeza del deber en sí, de las obligaciones categóricas, ha instaurado, como dice Lypovetsky (1994) el culto a lo efímero y circunstancial, al sentido de la autorrealización personal, a la relativización de los valores generales y abstractos deglutidos, ahora, por la cultura hedonista y competitiva. Con ello, los proyectos sociales y políticos, el universo de los valores y principios éticos generales no sólo se ven obligados a depender en su materialización de sujetos particulares y contextos locales, sino que, y eso sería lo más preocupante, se delega hacia esos espacios reducidos, comunidades construidas desde consensos o mayorías locales, su misma razón de ser, sus significados, cobertura y legitimación.

La fragmentación social y política, la difuminación de los proyectos universales de progreso y humanización (Gimeno, 1994), la consagración de lo pequeño como hermoso y de lo general como abstracto y formalista, suponen, por tanto, rasgos de nuestro escenario cultural especialmente propicio para conferir legitimidades añadidas al desarrollo del curriculum por los centros, a la descentralización de las políticas curriculares, a la contradictoria propuesta de la autonomía de los centros. En aras de reconocer y atender las diversidades y diferencias, no resulta nada inverosímil, así, que sus mejores propósitos destinados a personalizar y flexibilizar la educación se den la mano circunstancialmente con otros bien distintos, a saber: la consagración y profundización de las desigualdades a través de múltiples y sutiles formas que actualicen, aunque sea bajo nuevas coberturas, las tradicionales funciones que siempre se asignaron al fenómeno de la escolarización, o sea, selección, clasificación y jerarquización académica y social de los sujetos, la conversión de principios y valores humanistas sensibles a la diversidad en prácticas y mecanismos sociales para el mantenimiento y consagración de la desigualdad.

Pero si los ingredientes precedentes constituyen poderosas amenazas contra el modelo educativo heredado del proyecto ilustrado en sus facetas más sociales y culturales, no es menos importante señalar algunas de las cuestiones añadidas que aparecen al contemplar la ingeniería gerencial de la que se pretende echar mano para instaurar ciertos procesos y mecanismos de implantación de las reformas en marcha. En efecto, la aparente descentralización y la autonomía delegada, las apelaciones a la instauración de nuevos resortes para la excelencia y productividad, serían meras fantasías retóricas a menos que se articulasen los principios y procedimientos idóneos para llevar a buen puerto dicha empresa. La piedra angular desde la que se quiere hacer pivotar los nuevos planteamientos, sobre todo en lo que respecta su gestión, son los principios ampliamente proclamados de la *gestión participativa y colegiada, la dirección cultural, y el reconocimiento de un papel de protagonista creativo e innovador* para los trabajadores, o mejor dicho productores<sup>2</sup>.

Lypovetsky (1994) ha diseccionado con agudeza esta nueva cultura para la gestión de las organizaciones y su implicación con los imperativos de la productividad. Desbancados, dice, los modelos de gestión científica y burocrática del trabajo (materialismo taylorista), así como el idealismo del deber por el deber (formalismo ético), ha surgido como alternativa el reformismo organizativo y comunicativo. Se trata del giro postmoralista, de la sociedad presidida por el crepúsculo del deber, aplicado a la gestión organizativa. Sus nuevas reglas incluyen la horizontalidad, la autonomía y la participación como criterios para el desempeño del trabajo, y con ello la revalorización de los recursos humanos, de las actividades de los sujetos, de sus responsabilidades ampliadas, así como de la invención de fórmulas gerenciales que convoquen a la cooperación y redistribución del poder en la toma de decisiones. La pasión por el cambio, la iniciativa y la creatividad, así como el sentido de la autorrealización, son más fuertes que la cultura del deber y las obligaciones. El deber frío, distante e impersonal es sustituido por la pasión innovadora; la emoción por el dinamismo permanente. En lugar del seguimiento obediente a leyes racionales e incondicionales, anónimas y uniformes, se apuntalan nuevos pilares como las iniciativas personales, la guerra a las inercias y al pasado, a las rigideces burocráticas; el deber hacia sí, finalmente, es menos valorado que la pasión por sobresalir y ganar, que la calidad total.

<sup>2</sup> Cualquier nueva cosmovisión —la que nos ocupa pretende serlo—, lleva consigo un proceso importante de depuración del Lenguaje. Una muestra palpable suele traducirse en el vaciado de algunos que antaño comportaban connotaciones sociales e históricas particulares o, como una fórmula más expeditiva, su negación y sustitución. También afecta este fenómeno al caso particular que nos ocupa. Lo han denunciado algunos con sutileza. Así, por ejemplo Smyth (1991) ha advertido cómo, bajo esta lógica neogerencial desde la que se quiere convocar a los profesores a nuevas y grandes hazañas, su calificación como miembros de equipos de colaboración, o su denominación como productores, pretende obviar connotaciones vinculadas a antiguas militancias obreras, y ocultar las facetas que surgen al considerar el trabajo docente en relación con sus condiciones laborales.

Este fino analista francés, quizás más preocupado por documentar vacíos post-modernos y crepúsculos fácticos del deber que de asentar racionalmente criterios éticos para legitimar lo bueno y justo, como le ha recriminado Cortina (1996), ofrece con esa descripción algunas de las notas que definen ese marco neogereñcial que también está afectando a la reestructuración y el desarrollo del currículum por los centros. De ahí que diversos críticos hayan advertido cómo de este modo se han vaciado los emblemas de la autonomía y descentralización de sus contenidos y valores más democráticos, ya que son tratados y utilizados como meros recursos instrumentales para afianzar y fortalecer los resortes tradicionales del poder. De modo que, en principio, si la descentralización se hacía equiparable con una política de democratización social, al final ha terminado sucediendo que aquélla ha ocurrido en gran medida, aunque sin contenidos reales de redistribución del control y poder social sobre la educación (Lindbaud, 1984). Si, como apuntan Seddon, Angus y Poole (1990), ciertos referentes del pensamiento progresista de izquierda, como la teoría revolucionaria, o la participación como una forma de profundización de las democracias formales, podrían haber inspirado los contenidos y prácticas de la descentralización y la autonomía, no ha sido por estos derroteros por donde finalmente están discutiendo. Más bien, determinadas versiones de la psicología social humanista y las teorías de la gestión empresarial han sido los marcos utilizados para estos propósitos, que han sellado con sus señas de identidad funcionalistas el carácter, las contribuciones y el desarrollo del gobierno y gestión del sistema y de los centros escolares en particular.

Han sido dominantes, como también denuncia Hargreaves (1994), aquellas perspectivas sobre las organizaciones que dan por sentada la viabilidad gerencia de la construcción de valores, misiones y estrategias por consenso, despreciando y minusvalorando los conflictos que normalmente habitan en el seno de los centros escolares. Y, de este modo, la participación es considerada como si de un fenómeno natural y benefactor se tratara, desconociendo que, en situaciones y bajo estructuras de conocimiento y poder desigualmente distribuido, no sólo resulta asimétrica sino, casi siempre, predeterminada y constreñida por las propias estructuras y agentes que en ella intervienen (Angus, 1989). Y, por fin, si de una parte es de celebrar la buena idea de la ampliación del poder de los *productores*, en el caso de los centros y profesores, de otro se denuncia el fino artilugio que las apelaciones a la implicación, creatividad y colegialidad viene a suponer. Una de las caras, y ciertamente no menor, de los lemas a favor del protagonismo de los docentes, de la importancia de su apropiación de las políticas de reforma y currículum, así como de la invitación a que trabajen de forma colegiada o cooperativa en las unidades más reducidas del sistema educativo y de las organizaciones escolares (centros, departamentos, comisiones, grupos de trabajo, etc.) no tiene tanto que ver con una redistribución efectiva del poder cuanto, más bien, con una fórmula sutil para camuflarlo y ejercerlo aunque sea a través de formas indirectas y más difíciles por ello de contestar.

Se ha denunciado, en este sentido, que los nuevos lemas a favor de la gestión horizontal y participativa, del reconocimiento del poder de los profesionales de

la educación en el desarrollo de las reformas, y la aspiración a que éstas se aplican no por coerción sino a través de mecanismos más personales e interiorizados de implicación, compromisos y apropiaciones personales, grupales e institucionales, están dando pie a todo tipo de ambigüedades. Si, bajo determinadas condiciones, pueden representar formas valiosas que modifiquen en términos positivos las relaciones jerárquicas del poder social dentro del sistema e instituciones (Barth, 1990; Sarason, 1990), en otras pueden considerarse como procedimientos capitalizados desde la alturas para implantar cambios y reformas aparentemente más abiertas y participativas, pero igualmente teledirigidas y controladas en sus contenidos y propósitos fundamentales. La descentralización, la autonomía y la participación, entonces, no son sino respuestas administrativas embaladas con nuevos adornos y reconocimientos seductores. Pero, en realidad, no llegarían a concretar ni promover por sí mismas ni la redistribución del poder que supuestamente las avala, ni la potenciación efectiva de centros y profesores como instituciones y agentes cuyos márgenes de responsabilidad y actuación se facilitan y apoyan. Más bien al contrario: como han denunciado Smyth (1991), Angus (1993) o Robertson (1993), estas fórmulas de delegación administrativa y no política del poder, lejos de cuestionar las estructuras burocráticas que tratan de denostar a primera vista, las fortalecen de hecho, implantando nuevos y más sutiles mecanismos de recentralización y control. El descubrimiento de las facetas más humanas de las organizaciones educativas pueden convertirse, en manos de gestores y líderes de nuevo cuño, en un recurso instrumental para incrementar la eficiencia y la productividad, afinando los mecanismos de control y regulación dentro de los sistemas escolares débilmente articulados (Anderson, y Dixon, 1993).

De forma que, por ejemplo, algunas modalidades de colaboración entre profesores al ser reguladas y definidas por las administraciones educativas en sus contenidos, tiempos y metodologías, no sólo muestran su condición de recursos instrumentales para aplicar y gestionar cambios sustancialmente diseñados desde fuera sino que, por añadidura, pueden representar fórmulas sutiles para ejercer nuevos modos de dirección y control. El trabajo cooperativo, entonces, cuando es impuesto y requerido como una estructura destinada a racionalizar la organización, así como la instauración formal de ciertos esquemas de trabajo y el diseño de nuevas funciones para los coordinadores, jefes de departamentos o directores, pueden suponer expresiones indirectas para ejercer mayor poder y supervisión, ahora incrustados en el mismo contexto del trabajo docente. Con todo ello, como apunta Hargeaves(1996) se estarían redefiniendo las condiciones del trabajo docente, con algunas implicaciones tan notorias como la intensificación del mismo, la colonización de tiempos tradicionalmente más discrecionales (por ejemplo, el tiempo de preparación o planificación de la propia enseñanza), y el incremento apreciable de nuevas formalidades y exigencias burocráticas: redacción de proyectos, elaboración de informes, etc.

En la parte de verdad que tienen estas denuncias hunden sus razones las posiciones que miran con enorme suspicacia y desconfianza las posibilidades transformadoras de estos nuevos modelos de gestión. Mensajes tan emblemáti-



cos como la ampliación de los márgenes de decisión y autonomía de los centros, el reconocimiento del protagonismo de los profesores, o la proclamación de la alteración de las relaciones de poder social en educación a través de la instauración de fórmulas más cooperativas y grupales de trabajo, así como la invitación, o imposición, a reconstruir el currículum y desarrollar de modo más coordinado la propia enseñanza, coordinación y planificación del currículum y la enseñanza, parecen condenados a moverse entre dos polos contradictorios: la mera seducción para implicar a centros y profesores en el logro de cotas de mayor eficiencia y eficacia, o la redistribución efectiva del poder y las responsabilidades en educación, su democratización efectiva en suma.

He aquí, pues, algunos de los parámetros contextuales que están ejerciendo sus correspondientes presiones e influencias sobre las reformas escolares y también sobre el desarrollo del currículum por los centros. Representan un escenario global que de uno u otro modo se perfila con notas diferenciales en los países desarrollados que también en materia de educación se sienten presionados a converger en torno a ciertas tendencias como las que hemos descrito. Están afectadas por dilemas cargados de opciones ideológicas y de valor controvertidas, así como de actuaciones y decisiones concretas susceptibles de discurrir al servicio de propósitos, funciones e intereses no siempre coincidentes. Están surgiendo, y seguirán haciéndolo en el futuro previsible, claros movimientos a favor de la descentralización educativa en algunas facetas y, al mismo tiempo, sutiles mecanismos de recentralización; presiones imperiosas por la insistente racionalización, optimización, eficiencia y calidad del sistema según criterios de productividad material y rentabilidades funcionales, al lado de otras que evidenciarán los riesgos de configurar de esa forma tan unilateral las políticas educativas en tanto que políticas sociales y culturales; tensiones entre la recomposición de la naturaleza y las funciones de la profesión docente bajo formas de descualificación profesional, incremento del control burocrático y condiciones de trabajo regidas por la estandarización de los procesos y los productos educativos, al lado de otras que reivindicarán su naturaleza moral y cultural, márgenes razonables para su ejercicio relativamente autónomo, y condiciones de trabajo idóneas para una función centrada en la formación cultural y la socialización de las nuevas generaciones; centros gestionados según la filosofía y los procedimientos de la calidad total y la excelencia competitiva, y el rediseño de un nuevo modelo de organizaciones educativas cuyas estructuras, relaciones, procesos y cultura sean propicios para el aprendizaje de los alumnos y también para el de los profesionales que en ellos trabajen.

En la confrontación entre esta serie de dilemas y tensiones, dos temas particulares reclaman nuestra atención: la redefinición de la profesión docente y la reconstrucción cultural de los centros escolares. Es preciso reconsiderar ambos, pues, en función de las opciones teóricas y prácticas que adoptemos al respecto, estaremos abogando por uno u otro modelo de desarrollo del currículum en la práctica, teniendo en cuenta al mismo tiempo las coordinadas estructurales y contextuales que seguramente estarán ejerciendo influencias de los diversos signos que hemos documentado.

## 5. POR UNA RECONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Llegados a este punto, procede recordar que partimos de una aproximación panorámica a las tensiones y dilemas con los que se enfrentan en la actualidad las políticas educativas, y la LOGSE en particular, a la hora de dar alguna respuesta a los desafíos de la educación secundaria, reordenando los sistemas educativos y proponiendo nuevos diseños del currículum y los centros. También hemos expuesto cómo y por qué el currículum y los intentos de cambiarlo están expuestos a fallas importantes a las que, con menor o mayor acierto, se trata de responder desde diversas políticas de desarrollo del currículum. Concretamente, hemos destacado que las actuales propuestas del desarrollo del currículum por los centros representan, quizás, una de las más emblemáticas, aunque no por ello dejan de estar repletas de problemas y contradicciones, paradojas y ambigüedades. De modo particular, su inserción en una amplia agenda de reformas, encaminadas a provocar cambios generalizados y drásticos en los sistemas escolares, así como su aprisionamiento por la perenne burocratización o por ideología mercantilista y privatizadora emergente, conservadora y neogereñcial, nos ha servido de referencia para advertir sobre algunas de las amenazas inquietantes que estructuralmente pretenden definir la naturaleza, orientación y funciones del desarrollo del currículum por los centros.

Nuestro discurso, intencionalmente abierto a los contornos y dimensiones situadas más allá de los confines estrictos de los centros y el quehacer de los profesores, podría parecer a algunos excesivamente cargado de cautelas, receloso a entrar en propuestas propiamente pedagógicas, más cercano a las constataciones desmovilizantes que empeñado en abrir vías de posibilidad para la acción concreta. No es, sin embargo, ese nuestro propósito como hemos advertido en más de una ocasión. Es más, en el capítulo que sigue, pretendemos ofrecer, aunque siempre dentro de ciertos límites, algunas propuestas para navegar en este mar proceloso del desarrollo del currículum por los centros. A nuestro modo de ver las cosas, aquellas primeras aportaciones que perseguían el fortalecimiento de los centros como espacios libres y voluntarios para la reconstrucción de la educación, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado, y sus derivaciones sucesivas bajo la impronta de su instrumentación burocrática, o los imperativos neoliberales y económicos, existe múltiples espacios a transitar y definir. De modo que, seguramente, podríamos partir del supuesto de que el quehacer de los centros y profesores en esta materia no tendría por que considerarse fatalmente determinado a tener que moverse sólo entre estos dos extremos: uno, la burocratización del currículum y el gobierno de nuestras instituciones educativa, u otro, la descentralización salvaje, el mercantilismo como fuente más importante de criterios de valor y prioridades, el nuevo gerencialismo como forma sutil de controlar bajo apariencias de autonomías y reconocimientos de la profesionalidad docente.

Los dominios por los que fluyen nuestras ideas pedagógicas y prácticas docentes, así como la organización y el funcionamiento de nuestros centros de

secundaria, quizás no representan entornos ecológicos óptimos para hacer del desarrollo del currículum una verdadera oportunidad para la renovación pedagógica. No procedería, por ello, ser ingenuos en lo que respecta a las enormes trabas que para un desarrollo del currículum relevante y bien coordinado en los centros supondrán la hegemonía de culturas docentes y profesionales muy marcadas por la especialización disciplinar, y algunas de las tradiciones pedagógicas imperantes. De los centros de secundaria suele decirse que, por sus enormes dimensiones, masificación, organización celular tan invertebrada, fragmentación de sus tiempos y asignaturas, se parecen más a las grandes superficies de los supermercados, o aeropuertos abarrotados, que a instituciones propiamente educativas (Hargreaves, 1996). Pero, con aquellos y estos argumentos, no tendríamos porque concluir, de forma absolutamente predeterminada y fatal, que no existe ningún espacio abierto o por inaugurar para la mejora de la educación dentro de los mismos. Una cosa es el análisis realista y ponderado, y otra, no necesariamente derivada de lo anterior, cerrar todos los entresijos y márgenes a la posibilidad, incluso aquellos que están en nuestras manos y sobre los que ejerceremos nuestras propias improntas.

No parece fácil en todo caso, precisamente por las fracturas provocadas en los grandes consensos educativos de hace poco, perfilar hoy cuáles hayan de ser los modelos educativos correspondientes a cada uno de los tramos del sistema, los modelos de organización y gestión de centros, o, asimismo, los correspondientes a la profesión docente, su naturaleza y funciones, sus responsabilidades y controles, o sus condiciones de trabajo. En los tiempos presentes, quienes trabajamos en educación, de modo similar a lo que está sucediendo a otros profesionales, estamos condenados a afrontar nuestras tareas y responsabilidades no bajo una cultura de las certezas sino bajo otra, nos guste o no, presidida por interrogantes para los que no disponemos de respuestas expeditivas. Conciernen tanto al valor de lo que hacemos, y lo que debemos proponernos y perseguir, cuanto a los métodos y relaciones a promover para lograr los propósitos y aspiraciones que hayamos conseguido legitimar y fundamentar.

Si se apuesta por un modelo de escuela y educación pública, universal, plural y democrático, y al tiempo de calidad para todos, es preciso apostar por unos contenidos y valores que no pueden ponerse en cuarentena, pero seguramente reclaman dosis considerables de reflexión y debate pedagógico para atisbar qué pueden ser y en qué deben traducirse no sólo en los grandes discursos sino también en el día a día de nuestro trabajo de formación de los jóvenes.

Los profesionales de la educación, convocados ahora no sólo a enseñar bien nuestra materias, sino a ocuparnos de la formación más integral de nuestros alumnos, estamos invitados a pensarnos como verdaderos intelectuales, y no ya como simples técnicos o funcionarios. Sin eludir las cuestiones más concretas y prácticas que atañen al trabajo pedagógico con nuestros alumnos, no podremos perder de vista la naturaleza, características y condiciones que conforman los tiempos presentes. Pues, a fin de cuentas, están redefiniendo los contornos y contenidos de la cultura en su acepción más lata y, por tanto, también los contenidos que pretendemos enseñar en nuestras aulas. Están representando nue-

vas formas de vida y socialización de los jóvenes y, por tanto, incidiendo poderosamente en sus aspiraciones, modos de pensar y sentir, así como en sus expectativas y disposiciones, e incluso en los mismos patrones personales y sociales que tan difíciles tornan en ocasiones nuestros intentos de relacionarnos provechosamente con ellos. Están, finalmente, consagrando nuevas formas de acceso al conocimiento y tratamiento de la información y, por tanto, cuestionando seriamente nuestras metodologías heredadas y tradicionales en las que crecimos cuando éramos alumnos y fuimos socializados, después, como docentes. No cabe duda, pues, de que no sólo se está moviendo el escenario tal como los grandes reformadores aprecian, interpretan y traducen en reformas. Lo está haciendo en otros muchos aspectos, cotidianos y cercanos a nuestro quehacer docente, que aquellos no llegan a apreciar; o caso de hacerlo, los camuflan bajo la urgencia de necesidades e imperativos más generales, abstractos, estructurales. Sea como fuere, sin olvidar inocentemente las condiciones contextuales que configuran nuestro trabajo, y seguramente por la necesidad de encontrar mejores sentidos y significados a nuestro trabajo, no está de más que empecemos a pensar de qué forma y manera podemos iniciar una andadura para ir reconstruyendo nuestras identidades profesionales en los tiempos que corren. Y, tal vez, tanto por la necesidad personal de asentar algunos cimientos de nuestro quehacer profesional, amenazados y complicados ahora desde diversos frentes, como por los imperativos éticos y sociales de afrontar con honestidad el desempeño de una tarea formativa y socializadora como la que nos está encomendada.

Pues, de una u otra manera, la conciencia crítica de los cambios necesarios y valiosos, el establecimiento de relaciones entre los mismos y el quehacer de nuestro centros, pasa en gran medida por cómo nos posicionemos frente a una situación de este tipo los profesionales de la educación. Y, desde nuestro punto de vista, la idea de desarrollar el currículum por los centros, realizadas las precisiones oportunas para no dejarla en manos de creyentes voluntaristas, ni tampoco confinada a su domesticación por las administraciones y administradores de nuevo cuño, puede y debe ser un contexto importante para establecer algunos de los cometidos, responsabilidades y funciones que los profesores estamos llamados a considerar en la actualidad.

Los aires que corren traen corrientes encaminadas a complicar más nuestro trabajo, ampliar nuestras tareas y cometidos, así como a la asunción de nuevas responsabilidades. De un modelo de profesor centrado casi en exclusiva en el trabajo personal y desconectado con los propios alumnos en las aulas respectivas y centrado en la instrucción, se dice que hay que ir pasando a otro que señala cometidos más formativos y reclama el desarrollo de nuevas habilidades y disposiciones docentes: trabajar en grupo para coordinar el currículum, participar en la gestión y organización del centros, implicarse en actividades de autoformación, adoptar posturas más reflexivas, investigadoras y creativas sobre la enseñanza, y un largo etcétera.

Este fenómeno, identificado bajo términos como la intensificación y ampliación del trabajo docente, tiene caras insidiosas, y algunas sutilmente manejadas para la implantación de reformas externas y para la gestión y el gobierno de las

instituciones escolares. Pero, y también hay que decirlo, guarda en su seno algunas posibilidades importantes para que nuestra profesión supere ciertas notas que no contribuyen a hacerla demasiado estimulante: el aislamiento y la soledad, la falta de incentivos intelectuales, el aprender sólo desde el ensayo-error, la sacralización de la autonomía docente mal entendida, la sustracción de decisiones sobre qué y para qué hacer las cosas, la escasa participación en el diseño y gestión de los propios lugares de trabajo.

De modo que el futuro inmediato, presente ya en múltiples manifestaciones, nos invita a pensarnos como profesionales bajo nuevos criterios y referentes. Entre algunos, los referidos a pertrecharnos de nuevos métodos, materiales y recursos para el ejercicio de la profesión, el compromiso por situar nuestro quehacer en las coordenadas de los contextos sociales y culturales más amplios, la apertura a aprender de la experiencia compartiéndola, analizándola y experimentando sobre ella con otros profesionales, la participación activa en la configuración de la cultura de nuestros centros, tanto en sus contenidos como en relaciones, así como en la adopción de una perspectiva moral como fuente de principios y valores que deben impregnar el ejercicio de nuestra tarea educadora (Fullan, 1995).

Estas apelaciones pueden resultar en exceso ampulosas, y, no vamos a negarlo: en alguna medida así lo son. La realidad en curso no cuadra demasiado con este tipo de lenguaje, aunque otra cosa distinta es plantearse si es lo fáctico lo que debe marcar los horizontes del deber —cosa difícil de sostener— o éste ha de surgir también de la aplicación de nuestra razón, con propósitos transformadores, al diseño del presente y el futuro. Y, en lo que atañe a su grado de ampulosidad, no viene mal advertir que es preferible “pensar en mucho” e ir haciendo poquito a poco, que, por falta de perspectivas, quedarse en lo que sucede y además sin horizontes. En el capítulo siguiente, aunque con un tipo de propuestas sólo orientativas, nos atreveremos a sugerir algunas vías para ir reconstruyendo en determinadas direcciones el ejercicio de la profesión docente en nuestros centros de secundaria, y concretamente en relación con el desarrollo del currículum por los centros y departamentos. A fin de cuentas, o entendemos la profesión docente como un espacio habitado por profesionales que dedican tiempos específicos a pensar y justificar la educación, a deliberar sobre ella con otros, el organizar y fundamentar los propios planes concertándolos con los de los demás, y a indagar poco a poco sobre sus contribuciones a las experiencias y resultados de nuestros alumnos, o, en caso contrario, el desarrollo del currículum por los centros será poco más que una pura formalidad. Éste exige un tipo de profesional como el que someramente hemos esbozado, y su ocurrencia en los centros, bajo determinadas condiciones, bien podría ser uno de los contextos más prometedores para ir haciendo posible esa reconstrucción de la profesión docente a que aludimos.

Pero a todo ello, y precisamente por exigencias derivadas del desarrollo del currículum por los centros, los nuevos perfiles de la profesión docente no pueden plantearse al margen de un determinado conjunto de condiciones *ecológicas* para el desarrollo del quehacer docente. Algunas se sitúan más allá de los

propios centros, y tienen que ver con el rango social e intelectual del que se vaya dotando la profesión docente, sus reconocimientos e incentivos de todo tipo, los criterios y procedimientos para el acceso y promoción dentro de la profesión, así como el conjunto de entornos que desde fuera de los centros contribuyan a que fluya la información y el conocimiento pedagógico, los materiales y las propuestas concretas, el apoyo y asesoramiento. Otras de las referidas condiciones deben localizarse y construirse en el seno mismo de los centros y los departamentos. En el capítulo siguiente las trataremos con más detalle, concretándolas en algunas sugerencias, pero procede una primera alusión en este punto.

En lo que respecta a los centros, el desarrollo del curriculum, desde esta perspectiva que estamos considerando, supone atribuirles un peso y protagonismo hasta ahora desconocidos. Hemos ilustrado en el punto anterior qué cantidad de matices y escollos afectan a esta propuesta, y hasta qué punto, aun cuando esta tradición goza sólo de una corta historia, ya proliferan por doquier unos y otros desencantos. Tampoco aquí, por lo tanto, caben los optimismos infundados. Ahora bien, como advierte uno de los críticos del movimiento del desarrollo del curriculum por los centros (Boyd, 1990), es difícil imaginar de qué manera la educación pueda llegar a ser un servicio público y universal, y al tiempo sensible a las peculiaridades de los contextos locales y de los ciudadanos, en ausencia de que fortalezcamos y reconstruyamos los centros por dentro. A no ser que alguien pueda seguir pensando que la educación para todos, la lucha contra la discriminación, el desarrollo de la cultura como una forma para la promoción humana y el desarrollo social, la formación de ciudadanos competentes y solidarios, sin fortalecer, es una cuestión de decretos, esta vía parece de tránsito obligado.

En términos generales, y sin que existan plácidos consensos al respecto, algunas ideas parecen dignas de ser tenidas en cuenta para ello. Una que queremos destacar en primer lugar se refiere a la conciencia de que no procede plantear las cosas en términos dilemáticos entre centralización o descentralización. La centralización burocrática contraviene algunos principios que rayan en el sentido común, y se lleva mal con políticas efectivas de democratización interna de las instituciones; en lo que respecta al desarrollo del curriculum y la enseñanza, que suponen mucho más que la regulación de estructuras y culturas, su recreación responsable por agentes sociales y profesionales e institucionales parece de obligado cumplimiento. Por su parte, la descentralización no sólo puede provocar el caos en un sistema como el escolar, que suele calificarse ya como invertido, sino que pueden poner seriamente en cuestión valores de justicia y equidad. De modo que, para empezar, no estaría de más que exploremos y construyamos perspectivas que nos lleven a contemplar la coexistencia simultánea de perspectivas centralizadoras y descentralizadoras al mismo tiempo. En lo que atañe más concretamente a nuestro discurrir por los centros y modos de “hacer centros”, tener un ojo puesto en los entornos y valores sociales más amplios habrá de conjugarse con la asunción de responsabilidades propias que no pueden ser ni eludibles ni transferibles. Este mismo planteamiento, por lo

demás, comporta un mensaje no sólo para los centros y profesores, sino también, y al mismo tiempo, para otros tipo de estructuras, instituciones o instancias externas. No debiera escudarse la administración en fáciles delegaciones de responsabilidades –descentralización como desentendimiento– sino en la facilitación, apoyo y generación de recursos para que esas responsabilidad puedan y de hecho se ejerzan.

Un tipo de centro como el que estamos sugiriendo habría de reconstruirse por dentro como una institución no sólo dedicada a la gestión del currículum y la educación; esta opción correspondería a una perspectiva pura y simplemente burocrática. Por contra, aunque múltiples tareas y cometidos propios han de ser gestionados, una cuestión fundamental es la cultura (creencias, significados, valores, compromisos, responsabilidades, relaciones, etc.) de la que un centro se perreche y esfuerce en construir y promover para hacer significativa y valiosa dicha gestión. Particularmente en el caso de los centros de secundaria, lo que decimos habría de traducirse en que se hagan esfuerzos explícitos, articulando tiempos y organización adecuada para ello, en orden a construir esa cultura. Sus contenidos tendrán que ver con la deliberación y expresión de las propias filosofías educativas, que habrán de impregnar el currículum y la enseñanza, y también con los principios y criterios necesarios para ir convirtiendo el propio centro en una comunidad de profesionales “intelectuales” de discuten, contrastan y elaboran el sentido y la razón de ser de la misma educación secundaria. O esta tarea se aborda de modo propósito y activo, o será difícil dar la batalla que merece a la fuerte invertebración y fragmentación de nuestros centros de esta etapa. Las opciones pedagógicas para esta etapa no pueden dejarse sólo en manos de expertos externos o administradores de la educación; centros y profesores han de asumir sus propias responsabilidades, aunque no resulta simpático decirlo con esta contundencia. Y, por cierto, movilizar las propias creencias, hacerlas públicas y someterlas a deliberación conjunta, es seguramente uno de los procesos ineludibles para tomar algunas decisiones importantes a la hora de elaborar el propio proyecto de centro, o, en su caso, programaciones didácticas por parte de los departamentos.

Esa cultura del centro a la que nos estamos refiriendo ha de construirse tanto sobre cuestiones de fondo (contenidos, valores, etc.) como en lo que atañe a formas y contextos sociales de relación; nos estamos refiriendo, en este caso, a su definición como una *cultura de colaboración*. Es éste, sin duda, otro de los términos más emblemáticos de los nuevos aires de reforma, y como dice alguien (Hargreaves, 1996) una de las más recientes y manoseadas ortodoxias. Hemos aludido más arriba a su apropiación por parte de los nuevos esquemas de gestión de centros, y a no pocos intentos encaminados en este sentido sea a educorar sus contenidos, procesos y manifestaciones bajo apelaciones a los fáciles consensos, sea para seducir a los profesionales al regalarles todo tipo de reconocimientos formales y protagonismos. Por estas y otras razones, como decimos, es un asunto de suma importancia, de lo que da muestra su amplio y profuso tratamiento en la actualidad (Lieberman, 1986; Hord, 1986; Litle, 1982, 1990; Escudero, 1990; Fullan y Hargreaves, 1991; Rosenholtz, 1991, (Hargreaves 1996).

No es de extrañar, por tanto, que discorra por múltiples derroteros, tenga diversas expresiones, esté repleto de contribuciones potenciales valiosas, pero al tiempo de riesgos manifiestos en su constitución, desarrollos y resultados. Puede adquirir formas de cooperación confortable y epidérmica, ser prisionero de rigideces estructurales y organizativas, y llevar a discusiones sin fondo y sin norte. Pero también, bajo condiciones y propósitos más constructivos, también puede llegar a ser un contexto de sumo interés para construir conjuntamente esa filosofía que cada centro y departamentos ha de elaborar sobre la educación secundaria, para elaborar los respectivos proyectos, para planificar conjuntamente algunas facetas del curriculum y la enseñanza, así como también para ir aprendiendo en grupo desde el análisis, reflexión y reelaboración sucesiva de la propia práctica. Hablaríamos, por tanto, no ya de prácticas y tiempos para el trabajo conjunto y la colaboración, sino de una cultura de colaboración, y con ello, del asentamiento de un determinado tipo de normas de funcionamiento y relación en las que expresemos valores tales como la vertebración de nuestros centros, la coordinación de la educación, la generación de una personalidad propia y fundamentada desde la deliberación, el apoyo mutuo y el aprender desde la experiencia, la indagación reflexiva sobre lo que está ocurriendo y sus resultados. No estamos, por tanto, reclamando el trabajo en equipo por sí, como si fuera una opción inherentemente cargada de promesas. No basta, para el cultivo y la expresión de una cultura de colaboración, la mera asistencia y participación en reuniones. Como señalan Fullan y Hargreaves (1991:15): «La implicación por sí misma no es suficiente. Es el tipo de implicación, el modo particular de trabajo conjunto de los profesores como comunidad lo que realmente importa.» Los contenidos y cuestiones, los criterios de valor desde los que los afrontemos y las referencias de información y conocimiento de que nos dotemos para enriquecer nuestras propias perspectivas y ensanchar nuestras posibilidades de comprensión y acción.

Esta forma de colaboración vendría a ser, asimismo, un proyecto para ir superando aquellas relaciones y prácticas que, tal vez, resultan incluso hasta *balcanizadas* en algunas de nuestras instituciones escolares: comunicación profesional pobre y escasa, indiferencia hacia lo que persiguen y hacen otros, existencia de grupos que funcionan no sólo de modo separado sino acaso hasta contradictorio, afirmación de territorios bien delimitados y exacerbación de las micropolíticas de influencia, control y poder. En la medida en que algunas de estas notas puedan estar presentes en la cultura vigente en nuestros centros, ese otro tipo de colaboración a que nos referimos se topará con un terreno inhóspito; aunque, quizás, no por eso intratable.

Para que un centro y sus respectivas unidades organizativas realicen proyectos y desarrollos de la acción educativa mínimamente congruentes y relativamente bien fundamentados, independiente de cómo estén las cosas, no puede eludirse la tarea de ir reconstruyendo otros espacios, contenidos, contextos y sentido para la colaboración franca y provechosa. No es ciertamente una panacea, pero, por suerte o por desgracia, tampoco aquí disponemos de demasiadas vías alternativas: sin hablar, colaborar, planificar juntos, criticar y cuestionar lo



que hacemos y pensamos, será difícil hacer centros y construir sus proyectos de modo significativo.

Naturalmente, este tipo de cultura de colaboración no es un dato, bien lo sabemos, ni tampoco una pasión inútil. Es una meta a perseguir, para cuyo desarrollo han de concurrir compromisos morales y éticos, estructuras necesarias de tiempo y organización –también al respecto el mensaje no es sólo para los centros– liderazgo pedagógico en el interior de los centros y apoyos convenientes desde el exterior... Todo ello, a la postre, tiene que ver con la reconstrucción interna, y también externa, de nuestros centros y sistemas educativos. Los grandes interrogantes que con razón pueden aducirse en contra de la viabilidad de valores y procesos como éstos, sólo se nos ocurre, para concluir, una provocativa consideración: o esperamos que nos muevan desde las leyes del mercado los compromisos para hacer de nuestros centros instituciones vertebadas, coordinadas, con cierto orden y concierto para la mejora, o asumimos, por razones éticas, sociales y deontológicas, que algunas responsabilidades que nos conciernen pueden tener que ver con todo ello.

## CAPÍTULO III

# El desarrollo del curriculum en la práctica: la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto de centro y las programaciones didácticas de los departamentos

### 1. INTRODUCCIÓN

En este último capítulo ofrecemos una serie de consideraciones y sugerencias para el desarrollo del curriculum por los Centros de secundaria, así como para la elaboración de las respectivas programaciones didácticas por los Departamentos. Los contenidos y procesos a los que aludiremos reclaman, tanto para su comprensión como para su realización más concreta, el conjunto de análisis y consideraciones que hemos presentado en los dos anteriores. Aunque no es el único referente a la hora de tomar decisiones, el curriculum oficial diseñado para todo el Estado por la LOGSE ha de ser tenido en cuenta como un marco a analizar, interpretar, adecuar y valorar de modo crítico y constructivo. Tenerlo en cuenta bien podría significar el establecimiento de un diálogo con su filosofía y sus propuestas referidas a los contenidos, objetivos, metodologías y evaluación, y no tanto una actividad de trámite limitada a cumplimentar los requerimientos formulados por la Administración. Una expresión concreta de

ese diálogo puede suponer la adopción de una actitud interrogativa de indagación sobre cuáles son los valores y concepciones que subyacen al currículum marco y en qué grado interpelan nuestros propios valores y concepciones; cuál es la propuesta que se formula en relación con la enseñanza y el aprendizaje y qué tiene que ver con nuestras ideas y prácticas al respecto; qué se propone respecto al modelo de centro y departamentos y qué hemos de pensar y decidir sobre estos aspectos organizativos y de relación profesional.

Tener en cuenta, asimismo, las cuestiones planteadas en el capítulo anterior puede ser interesante para definir algunos contornos, principios y valores con los que hay que trabajar a la hora de abordar los propios proyectos, así como también cuáles podrían ser algunos procesos, métodos, condiciones sociales y procedimientos que contribuyan a hacer de su elaboración, desarrollo y evaluación sucesiva un contexto de trabajo provechoso para la mejora de nuestros centros, departamentos, ciclos, para la formación continuada del profesorado y, por qué no, para plantearse un horizonte desde el que vaya apostándose por un modelo de centro educativo como un espacio facilitador del aprendizaje de los alumnos y, simultáneamente, estimulante del aprendizaje propio de los profesores. Para este propósito, la reflexión y discusión pedagógica sobre el currículum y la enseñanza, la colaboración adecuada y la planificación conjunta, el intercambio de ideas y experiencias relacionadas con la propia práctica para ir construyendo criterios y decisiones vertebradoras del centro y su educación, pueden ser algunas de las vías potencialmente más beneficiosas.

En consonancia con lo que hemos venido declarando previamente, nuestro propósito no puede ir más allá de la descripción de algunas propuestas específicas. Como tales, han de ser valoradas por cada centro particular, interpretadas por el profesorado, y susceptibles de los retoques oportunos para resultar aplicables y viables en los propios contextos y condiciones. La tarea de reconstruir el currículum oficial de la educación secundaria, cuyos sentidos, complejidades y dinámicas ambivalentes hemos documentado en puntos anteriores, no es susceptible de prescripción desde la administración. Ni tampoco, en aras de la misma congruencia, puede serlo desde esta modesta contribución o cualesquiera otra que pueda proponerse desde la literatura pedagógica. No existen *guías*, *ni procedimientos o pasos* a seguir linealmente para garantizar una correcta elaboración de los Proyectos de Centro, o para librarnos de la exigente tarea de pensar, justificar y conferir sentidos valiosos a las responsabilidades intransferibles de los centros o los profesores. Cualquier pretensión en ese sentido atentaría contra los propósitos y la naturaleza más valiosa del desarrollo del currículum por los centros. Sería, probablemente, inútil, salvo para producir documentos aceptables según regulaciones y requerimientos formales establecidos por la Administración de turno, o presuntamente bien avalados por sesudos expertos que pretenden ofrecer respuestas salvíficas a las demandas prácticas que, según suele decirse, son las más necesitadas y reclamadas por los profesionales “prácticos”, los profesores.

Los proyectos de centro relevantes y significativos hunden sus raíces en el mundo de los significados y reconstrucciones activamente generadas por los centros, departamentos y profesores; en definitiva, en una cultura organizativa y profesional expresamente comprometida con la revisión crítica y la mejora fundamentada del currículum y la enseñanza. Y, como comentábamos más arriba, las mejores experiencias que se conocen sobre el desarrollo del currículum por los centros, sea en forma de proyectos de centro o cualesquiera otra denominación, llegaron a ser tales precisamente por ir más allá de lo prescrito por la administración o de los esquemas gerenciales mejor diseñados por los expertos (Fullan, 1995). Las ideas, valores, actitudes y compromisos, así como las condiciones y regularidades que campean por nuestros centros y aulas, no pueden ser objeto de prescripción ni de cambio por la aplicación directa a la práctica de presuntos esquemas de procesos o procedimientos por muy bien contruidos y avalados que puedan estar sobre el papel. Tal como sosteníamos más arriba, será desde el establecimiento de una nueva plataforma para el ejercicio de la profesión docente, así como desde un proyecto encaminado a reconstruir culturalmente nuestros centros educativos, desde donde podremos aspirar a que los proyectos de centro vayan desarrollándose como espacios para hacer frente a los desafíos de la educación, a la elaboración y construcción conjunta de opciones educativas valiosas, así como a los empeños continuados de ir relacionando críticamente lo que vamos haciendo y logrando con lo que nuestros valores y concepciones pedagógicas, abiertos a los tiempos en que vivimos, proclaman y justifican en términos de deber ser.

Por todo ello no podemos pensar en los Proyectos de Centro como una panacea para resolver cualesquiera de los múltiples problemas que afectan al desarrollo de las reformas, a las múltiples fracturas y discontinuidades del currículum, o a las condiciones turbulentas que están remodelando la profesión docente. Hablando con más precisión y sin ningún afán edulcorante, el desarrollo del currículum por los centros, la elaboración de proyectos, su traducción práctica y su seguimiento y evaluación, en vez de una solución vienen a ser problemas añadidos a los existentes. Problemas que atañen a las políticas educativas de las administraciones, y problemas localizables también en las condiciones existentes<sup>3</sup> en la mayoría de nuestros centros, que no contribuyen favorablemente a abordarlos de modo significativo y provechoso. Hay que contar, asimismo, con la enorme complejidad de las tareas y responsabilidades que representan asuntos tan vidriosos como la elaboración conjunta de una filosofía de la educación y de los centros, sus proyecciones coherentes y bien articuladas en cada uno de los ciclos de la educación secundaria, departamentos, áreas y

<sup>3</sup> Una muestra de ello es el carácter de "proyecto mosaico" que desgraciadamente presentan algunos Proyectos de Centro de los IES, reflejo, por lo demás, de la peculiar estructura organizativa y pedagógica de nuestros centros de secundaria. La yuxtaposición de las programaciones didácticas de los departamentos, sin la deseable coherencia y vertebración, presididas de algunos enunciados generales escritos por los equipos directivos, no parece una realidad tan infrecuente.

disciplinas, o sus traducciones más específicas en los procesos, experiencias y resultados de la formación de nuestros alumnos.

De ese modo, las cuestiones de principios y los temas sobre los que hay que pensar y decidir, y los procesos, metodologías, actividades, tiempos, funciones y responsabilidades a asumir para hacerlo, merecen ser entendidos en su conjunto como una *contexto y actividad problematizadora*. Si quisiéramos eludir este carácter de los Proyectos de Centro, la salida más expeditiva, aunque también más frustrante, sería derivarlos hacia el cumplimiento de las formalidades, el imperio de lo burocrático, la convivencia con esa agenda oculta que –bajo grandes emblemas– esconde la perpetuación de las cosas tal y como están. Si, por el contrario, pretendemos, aunque sea con toda modestia, algo más relevante y provechoso, las implicaciones seguramente habrán de ser diferentes. Una de ellas, formulada ahora con carácter muy general, podría consistir en adoptar una actitud de interrogación y reflexión, con sus propias expresiones en todo el centro, en sus respectivos ciclos y departamentos, así como por parte de cada uno de los profesores. Cuando no hay fórmulas expeditivas para resolver los problemas, no queda otro remedio que encararlos de ese modo: pensando, indagando, formulando proyectos como hipótesis de trabajo a ser contrastadas con la práctica, e ir aprendiendo de la experiencia relacionando la teoría y la práctica.

Interrogación y reflexión que, dicho sea de paso, no habría porque plantearlas como algo tan exótico y misterioso como –a veces– parecen sugerir estas nuevas propuestas para el desarrollo del currículum por los centros. Puede tratarse, a fin de cuentas, de ejercerlas sencillamente –aunque hacerlo de modo valioso no sea tan sencillo– sobre las cuestiones perennes que atañen a la educación en las coordenadas históricas en las que nos encontramos, al tipo de centro que tenemos y habríamos de perseguir, al modo de ser profesionales de la educación y lo que pueda representar el hecho de asumir las responsabilidades que deontológicamente nos corresponden y no podemos eludir en nuestras contribuciones a la formación de los alumnos.

Si esta demarcación inicial del desarrollo del currículum por los centros, como a nosotros nos parece, es razonable y legítima, es improbable que podamos esperar demasiado de cualquier pretensión, por bienintencionada que parezca, de regular e imponer desde fuera (administración, expertos, asesores, formadores, inspectores, etc.) o también desde dentro de los centros o departamentos (equipos directivos, orientadores, jefes de estudios, directores de departamentos, etc.) sus formas, distinciones y apartados<sup>4</sup>, sus contenidos y tareas, o

<sup>4</sup> En las disposiciones oficiales vigentes se establecen diferencias entre el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa, y la Programación General Anual. Cada uno de ellos habría de recoger sus correspondientes contenidos y apartados, y también se ha estipulado la responsabilidad diferenciada de determinadas instancias u órganos colegiados. El PEC compete al Consejo Escolar y debe reflejar las grandes finalidades, la organización y el reglamento de régimen interior, mientras el PC, más centrado en ámbitos curriculares y de enseñanza, compete al profesorado.../...

las funciones, compromisos, tiempos y condiciones necesarias. Esta *vía* esencialmente *estructural*, aunque puede cumplir algún tipo de funciones organizativas no del todo despreciables, nos parece que, sobre todo si deriva por un exceso de ordenanzas, directrices, consensos pasivos, etc., es la más propicia para transmitir el mensaje subliminal de que los Proyectos de Centro no son otra cosa que *documentos formales y burocráticos*. Y, para un viaje tal, no necesitaríamos tantas alforjas.

Por eso nos parece necesario destacar que los Proyectos de Centro, entendido como reflexión e indagación, requieren ser contruidos desde el intercambio de pareceres y la negociación conjunta, la generación de sus sentidos, propósitos y responsabilidades, la instauración desde dentro de los espacios y tiempos requeridos para ello. No basta, pues, entenderlos como una invitación biensonante a interrogar, reflexionar y deliberar sobre la educación en nuestros centros. Será preciso, al mismo tiempo, concretar y construir algunas condiciones necesarias y compromisos inexcusables para que esa invitación pueda desplegarse y ocurrir. De modo que clarificar los contenidos y cuestiones sobre las que hay que trabajar, y disponer de ciertos procesos de trabajo para hacerlo, puede ser una manera aceptable de convertir los Proyectos de Centro en una oportunidad importante para el debate pedagógico sobre la educación en los tiempos en que vivimos y un compromiso por llegar a ciertos acuerdos que hagan de nuestros centros organizaciones educativas con proyectos críticamente fundamentados y prácticamente comprometidos con la mejora de la educación. Y esto, también hay que decirlo, desde una postura que no desconozca ingenuamente que los propios márgenes de actuación están en parte gobernados desde el exterior. Aunque seguramente también hay que estar alertas frente a esas posiciones que, amparadas en el pretexto de condiciones ambientales adversas, pretenden concluir en fatalismos e inactividad, renunciando, de ese modo, a conquistar los propios espacios de valor, sentido y actuación. Ni la ingenuidad, por tanto, ni el diletantismo. No deberíamos engañarnos al respecto: una vía provechosa y responsable para el desarrollo del curriculum por los centros ha de surgir, seguramente, de una cierta resistencia y contestación a la fatalidad, a que no se puede hacer casi nada por las condiciones adversas, a que primero han de arreglarse ciertas condiciones estructurales y sociales más amplias. Nos guste o no, un Proyecto de Centro valioso depende —en no escasa medida— de que lo planteemos, como centro y profesores, como una *opción por la posibilidad* sin caer en el mero posibilismo; un acto de creencia en el poder de la educación que nos concierne, aunque sea con limitaciones, una apuesta

.../...

rado y ha de ser aprobado en el Claustro. Entrar en discusión sobre la pertinencia o no de esta propuesta nos llevaría lejos. Nosotros optamos aquí por no enmarañar un bosque ya suficientemente tupido de siglas y utilizaremos la expresión de Proyecto de Centro con un propósito más integrador en sus dimensiones y expresamente más abierto a la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa: profesores, directivos, alumnos, familias. (Permítasenos, para aliviar el texto, emplear en algunos casos la sigla PC.)



por la transformación dentro de nuestras posibilidades, en lugar de por el derrotismo. O pensamos los Proyectos de Centro como una opción para la transformación de lo que debe y puede ser transformado, sin renunciar a pelear por la ampliación de nuestros márgenes de posibilidad, o difícilmente llegarán a ser algo que interpele nuestros modos de pensar y hacer educación, algo que suponga una contribución valiosa para nuestros centros, nosotros como profesionales y nuestros propios alumnos. He aquí el desafío más importante del ser y de las funciones del desarrollo del curriculum por los centros. Cualesquiera otro enmarañamiento será distractor y seguramente frustrante.

Para ofrecer algunas pistas de aproximación a esta concepción y práctica de los Proyectos de Centro hemos organizado este capítulo en cuatro apartados. En el primero vamos a plantear algunas cuestiones sobre la construcción por cada centro, departamentos, u otras subunidades de los IES, de una *plataforma* para el desarrollo del curriculum. Presentamos una propuesta en la que se alude expresamente a la generación de una serie de condiciones institucionales o clima, a una concepción de la elaboración de los proyectos como procesos, e identificaremos aquellos aspectos organizativos y curriculares sobre los que tomar decisiones y también ciertos criterios normativos sobre las que asentarlas. Este primer punto termina con una referencia explícita al desarrollo del curriculum como desarrollo o formación del profesorado. En segundo lugar describiremos algunos aspectos más específicos relacionados con la *elaboración del Proyecto de Centro y la Programaciones de los Departamentos*, mencionaremos las propuestas formuladas al respecto por la Administración que comentaremos y valoraremos en los términos que nos parecen más razonables. En los dos puntos sucesivos abordaremos, respectivamente, la creación de puentes de conexión entre el Proyecto de Centro y el *curriculum en acción* (la planificación de la enseñanza y aprendizaje y la revisión de su puesta en práctica), y, para terminar, el *seguimiento y evaluación* del Proyecto de Centro.

Esta simple enunciación anticipada de los temas que vamos a considerar aquí advierte ya al lector de que suscribimos una concepción del desarrollo del curriculum por los centros en la que la elaboración del documento correspondiente no es sino una de las tareas a realizar. Otras, tanto o, si cabe, todavía más interesantes, son las que tienen que ver con la construcción de esa plataforma constituyente destinada a conferir sentidos y condiciones favorables a la tarea, abordarla como un espacio de encuentro entre el desarrollo del curriculum y la formación del profesorado, incluir expresamente sus intersecciones con las prácticas de aula, y disponer algún tipo de mecanismo –seguimiento y evaluación– que confiera dinamicidad, progresividad y reconstrucción sucesiva al propio Proyecto de Centro. Como puede sobreentenderse, nuestra pretensión es sugerir una imagen tal del PC que evite verlo como algo que puntualmente el centro *hace y tiene*. Nos parece más adecuado proponer otra alternativa: el proyecto es el centro, su cultura, su modo de ser y funcionar, sus contenidos, procesos y resultados, así como el afán de ir mejorándolos. El tener y hacer son efímeros, el ser –como diría Fromm– es sustantivo e histórico. De modo que un Proyecto de Centro, así entendido, no se acaba nunca. Es el modo y el talante del Centro

y Educación por los que apostamos y vamos persiguiendo en nuestra trayectoria (Sirotnik, 1994).

## 2. UNA PLATAFORMA DE BASE PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO: NATURALEZA, CONSTRUCCIÓN DE UN CLIMA SOCIOINSTITUCIONAL Y ÁMBITOS DE DECISIÓN

La elaboración del Proyecto de Centro no debiera confinarse a la preocupación de cómo salir del paso, de la forma menos engorrosa posible, cumplimentando los requerimientos planteados por la administración y supervisados por la inspección. De modo que, si se quiere liberar esta tarea de sus aprisionamientos administrativos, así como también de la desidia y cierto escepticismo provocado por las prácticas al uso, nos parece que es del todo necesario reconstruir una nueva plataforma de significados en aquellos casos en que sea procedente y necesaria. Igualmente, parece oportuno prestar atención a qué es lo que puede significar replanificar por los centros el curriculum marco y establecer un cierto mapa de los ámbitos curriculares y organizativos sobre los que tomar decisiones, contemplando distintos referentes y opciones normativas de valor para razonarlas y justificarlas.

En su conjunto, estas cuestiones pueden componer esa plataforma constituyente que nos parece necesaria para una elaboración provechosa del PC. Se sustenta sobre una serie de pilares que incluyen simultáneamente contenidos, valores, y cuestiones de proceso o metodológicas. Aquellos ofrecen una suerte de mapa de los ámbitos sobre los que pensar, deliberar y decidir (el curriculum, la enseñanza, el centro como organización educativa, etc.) y, por supuesto, los criterios normativos y referentes para hacerlo con sentido y orientación. Éstas, que son como la otra cara de una misma moneda, se refieren a las negociaciones y acuerdos, compromisos y delimitación de responsabilidades, disposición de procesos y procedimientos, establecimiento de tiempos, organización del trabajo, previsión de recursos y condiciones de diversa naturaleza que son necesarias para abordar y tratar los anteriores. Unos y otros se necesitan mutuamente. Son decisivos para no adoptar acriticamente y por consenso pasivo un curriculum administrativamente diseñado y propuesto, sino para reconstruirlo consciente y reflexivamente desde dentro poniendo en juego diversas voces, contrastando perspectivas no siempre coincidentes, elaborando acuerdos activos de mayor o menor amplitud, procurando llevarlos a la práctica e ir aprendiendo de la propia historia y experiencia. Veamos, pues, con algo más de detalle cada una de estas sugerencias.

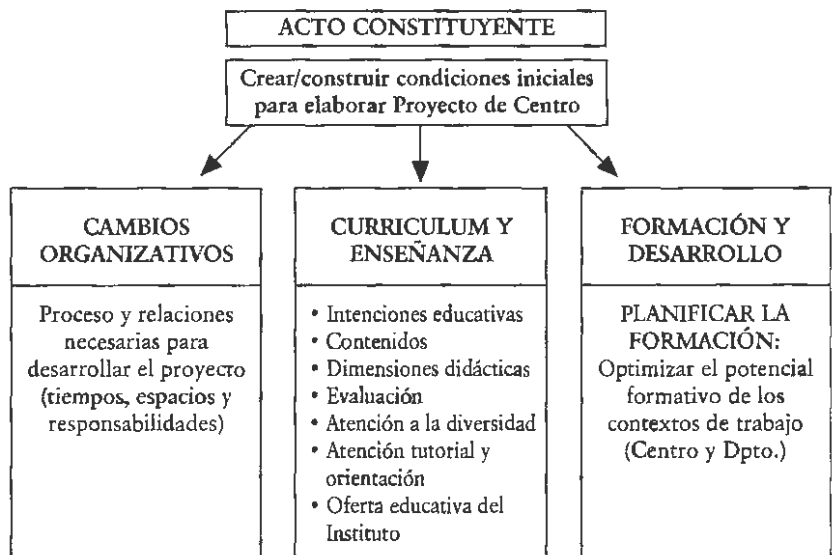


## 2.1. El Proyecto de Centro como construcción de algunas condiciones socioinstitucionales para la actuación conjunta

Iniciar un proceso de revisión y planificación conjunta de la enseñanza debería representar una oportunidad institucional para ponerse de acuerdo sobre los temas a tratar y los procesos de trabajo a llevar a cabo. De no existir un movimiento explícito de creación de sus sentidos y de adopción de los compromisos institucionales y personales oportunos, el asunto puede reducirse al mero cumplimiento de la realización de algún documento curricular u organizativo, sin recalar significativamente en sus conexiones y contribuciones para el currículum del centro, para los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, o para la misma formación del profesorado y la mejora del centro.

La construcción del tipo de condiciones a que nos referimos puede significar, por contra, una ocasión para superar la demanda externa de la administración como motivo más importante de lo que hacemos y generar, más bien, un nuevo contexto de compromiso y justificación para la elaboración del propio proyecto. Cuando un centro, o departamento, ha creado conjuntamente un compromiso y dinámica por mejorar su acción educativa, *reconociendo* su historia previa y su situación actual a la luz de ciertos prismas normativos y teóricos, la planificación deja de ser una obligación externa para inscribirse en la vida de los centros y departamentos.

En el esquema siguiente, representamos los aspectos fundamentales que nos parece oportuno recoger aquí.



Destacamos, en primer lugar, la creación de una serie de condiciones referidas al clima institucional. En su conjunto, pueden entenderse como una especie de “acto fundacional”, encaminado a establecer un *marco de actuación*, algo así como una “vinculación contractual” entre los miembros de la comunidad educativa. Como decíamos en otra ocasión, la construcción de este punto de partida puede consistir en explorar, discutir y construir aquellas plataformas de razones y motivos que sean idóneas para conferir sentidos y significados valiosos al desarrollo del currículum, así como para establecer de forma explícita una serie de condiciones de tiempos y organización, compromisos y recursos para abordar la elaboración de los propios proyectos (Escudero, 1994).

Este proceso constituyente, antes de entrar en tareas más específicas, puede ser de sumo interés para clarificar la razón de ser, pertinencia, relevancia y utilidad que la elaboración del PC podría y debería tener para el centro y los departamentos, así como para establecer cuáles son los cometidos de todo el centro y cuáles habrán de tratarse en departamentos u otros espacios organizativos. No es un tema menor, precisamente en centros educación secundaria, establecer y consensuar los equilibrios deseables entre su carácter global, que no debe quedar en lo abstracto y sin dueño real, y sus matices diferenciales por departamentos u otras unidades organizativas, que no debiera profundizar en la fragmentación tan conocida y poco beneficiosa para la educación coordinada de los alumnos.

A la creación conjunta de estas *condiciones iniciales* para la elaboración, el desarrollo en la práctica y la evaluación colegiada del Proyecto de Centro, o –en su caso– la Programación Didáctica de los Departamentos, podríamos denominarlo, utilizando una analogía política, un “acto constituyente”. Como tal, supondrá la formulación de un marco negociado para abordar los ámbitos de decisión correspondientes inspirándonos en determinados criterios de valor, así como también para establecer los métodos de trabajo o procesos para llevar a cabo dicha tarea. Éste puede ser un momento importante para iniciar la elaboración del proyecto o, si fuera el caso, para revisar y reconstruir el existente en el supuesto de considerarla insatisfactoria.

Entre algunas de las cuestiones que cabe dilucidar en este contexto tienen su lugar propio la clarificación conjunta de los porqué y para qué del PC, la definición de sus márgenes y condicionamientos, la estipulación de expectativas y compromisos, la acotación de tareas y actividades a realizar, la instauración de ciertas condiciones estructurales que serán imprescindibles: tiempos, formas de organización para la realización del trabajo, así como la clarificación de funciones, tales como la coordinación, la implicación de todos los participantes. Analizar, asimismo, los propios recursos y capacidades para abordar el trabajo, y contemplar qué apoyos serían convenientes y cómo recabarlos, son igualmente aspectos a dilucidar y resolver lo mejor posible.

Se trata de un proceso, a fin de cuentas, necesario para la realización propositiva de una serie de actividades que hagan posible la emergencia de un conjunto de principios, valores y estrategias mediante las cuales la comunidad escolar, dotándose de las modalidades organizativas convenientes y viables, aborde la

revisión y el balance sobre la propia historia y presente a la luz de opciones pedagógicas valiosas, la construcción y el desarrollo de sus proyectos de transformación y mejora del centro y la educación.

Como señalan algunos, (Fullan, 1993; Barroso, 1992), se trata de un proceso lento, interactivo, sostenido en el tiempo, y normalmente conflictivo, pues, supone contrastar y acomodar puntos de vista, intereses individuales, de grupos y de centro. Pero, probablemente, es un trayecto obligado para que vaya surgiendo el sentimiento de pertenencia a la misma comunidad educativa y para la apropiación conjunta del proyecto de trabajo. Es, en definitiva, una de las vías que pueden contribuir a “hacer centro”. Y, en todo caso, uno de los espacios en los que será oportuno contemplar el sentido, contenidos y expresión de los propios márgenes de autonomía institucional al servicio de los valores más amplios y generales. Es de este modo como, probablemente, el centro o los departamentos pueden embarcarse en la construcción negociada de sus líneas pedagógicas o “filosofía” (principios, valores y estrategias), y también en la apropiación de las mismas, tanto en lo que respecta a sus opciones de valor como en lo que atañe a los principios de actuación y prácticas en que habrían de traducirse en la enseñanza, en las relaciones, en el ser y funcionar del centro o departamentos. Es razonable que haya de aceptarse en todo caso, tanto por razones estratégicas como de principios, que no se puedan perseguir afanes uniformizantes, ni pretensiones descabelladas de apropiaciones homogéneas y consensos irreales. Aun en el mejor de los casos, los grados de implicación, compromiso y participación serán inevitablemente distintos. Si este fenómeno se mantiene dentro de unos márgenes razonables, merece ser valorado como necesario para el enriquecimiento mutuo de los implicados, para el crisol de las ideas y planteamientos a través del contraste y la deliberación.

Como acto constituyente no puede limitarse a los procedimientos de la democracia representativa (votación regida por la regla de la mayoría) y, menos todavía, estar dominado por la imposición del director del Instituto o del jefe del departamento en el ejercicio de su autoridad. Es –dice Barroso (1992)– un proceso de construcción de consensos, compatibilizando los proyectos individuales y de grupo. Como tal, en lugar de paralizar la acción bajo el simulacro de consensos pasivos, tiene que servir para movilizar las energías de los miembros del centro o departamento. Esto implica que habrá que afrontar diversos conflictos, coexistir y tratar las divergencias que puedan presentarse, respetar e integrar, dentro de lo posible y razonable, iniciativas individuales o de grupos.

A modo de resumen, hemos elaborado el cuadro siguiente donde recogemos los aspectos más importantes sobre los que puede versar el referido «acto constituyente»:

1. *Concretar y sistematizar nuestras ideas educativo-pedagógicas.* Construir, legitimar y asumir una concepción valiosa de educación (en el fondo, un modelo de ciudadanía), como referente para criterios y principios desde los que tomar decisiones.

*¿Por qué tipo de educación sería deseable apostara este Instituto? ¿Qué valores como educativo y formativo? ¿Al servicio de qué tipo de ciudadanía lo hacemos? ¿Qué cultura, contenidos y experiencias sería deseable promover? ¿Qué ejes principales van a articular la educación del centro los próximos cursos?, etc.*

2. *Sentido y significados del Proyecto de Centro.* Clarificar el marco desde el que cobra un sentido para la vida del centro y/o departamento elaborar un proyecto.

*¿Qué es y supone un proyecto de centro/departamento para nuestra realidad? ¿Para qué hacer un proyecto o planificación? ¿Qué experiencias positivas y negativas tenemos que nos sirven para aprender del pasado? ¿Qué marco sería pertinente para orientar lo que queremos, cómo hacerlo posible, y revisar lo que suceda?*

3. *Construir contextos, condiciones y procesos.* Rediseñar los contextos organizativos de trabajo (tiempos, espacios, distribución de competencias, etc.). Asimismo determinar qué condiciones internas y/o externas es preciso habilitar para que pueda ser llevado a cabo.

*¿Qué tiempos y espacios vamos a habilitar para planificar e ir autorrevisando las acciones? ¿Qué plan de trabajo sería mejor para analizar y reflexionar sobre lo que pasa y lo que nos gustaría sucediera? ¿Qué oportunidades y dispositivos vamos a disponer para aprender juntos? ¿Cómo se van a distribuir las competencias y coordinar las tareas? ¿Quiénes van a liderar el proyecto? ¿Qué recursos, apoyos y medios necesitaremos y qué podríamos hacer para lograrlos?*

## 2.2. Abordar la planificación y el desarrollo del Proyecto de Centro como un proceso

Elaborar un Proyecto de Centro, o las programaciones didácticas de los Departamentos, requiere también algún tipo de presupuestos sobre la naturaleza de la planificación como proceso. Existe, de forma bastante generalizada, una percepción escéptica sobre los efectos de las energías dedicadas a realizar tantos y tantos “proyectos” o “programaciones”, y más todavía, si tienen ribetes organizativos y generalizantes. A su vez, la obsesión por la racionalización, por atar todos los cabos invirtiendo en ello tiempos desmesurados, ha llevado frecuentemente a la sensación de que, con tanto elaborar y planificar proyectos, terminamos dejando al margen, o sometiendo a otras lógicas, el día a día, las urgencias más inmediatas y atenzantes. Por ello, no es suficiente apelar a la necesidad de planificar o elaborar el Proyecto de Centro; es obligado, además, precisar y justificar cuál es la naturaleza de esta actividad, en qué puede consistir, cuáles sus dinámicas de construcción y sus parámetros de referencia.

Dado que las circunstancias y el devenir de los centros y el desarrollo del curriculum son realidades turbulentas y cambiantes, parece razonable entender

la planificación como un proceso y una actividad flexible y, seguramente, con múltiples caras. La elaboración de un proyecto no puede darse por concluida con la redacción de unos u otros tipos de documentos, ni las actividades y procesos implicados han de seguir secuencias lineales perfectamente establecidas. Por eso, en lugar de obsesionarse con qué se va a poner en el proyecto o programación, es deseable prestar la atención debida al proceso de base que sustente lo que se hace. Lo que viene a significar, a fin de cuentas, que los procesos, el plan de trabajo, los argumentos que sustentan las decisiones y los contenidos son tan importantes, o si cabe aún más, que los resultados o productos elaborados.

Existen, en este sentido, propuestas sugerentes que conciben la elaboración de proyectos como un proceso evolutivo o progresivo (Fullan, 1993) que va emergiendo al tiempo que intentamos hacer cosas, reflexionamos sobre lo que hacemos y vamos configurando desde ese diálogo entre el pensamiento y la práctica sucesivos cursos de acción. La construcción de planes de futuro no debe separarse en exceso de nuestras prácticas cotidianas. Como puntualiza el mismo autor, cuando existe un amplio trecho entre la planificación y la actuación, corremos serios riesgos de que los proyectos se tornen ajenos a la práctica, sin demasiado poder de influencia sobre la misma, tal vez gobernada entonces por otros proyectos no explícitos ni públicos. La claridad sobre lo que pretendemos lograr y hacer no siempre emana deductivamente de la grandes declaraciones de principios ni de los documentos voluminosos que aparentan orden, rigor y previsiones bien calculadas; puede ir emanando también desde las propias actuaciones concretas que vamos acometiendo y sometiendo a crítica y revisión. El desarrollo del curriculum, tal como destacamos al describir sus orígenes, puede adquirir múltiples modalidades, algunas mucho más concretas y cercanas a la práctica que lo que puedan representar los grandes documentos que se ven obligados a elaborar los centros y los departamentos (Marsh, Day y otros, 1990).

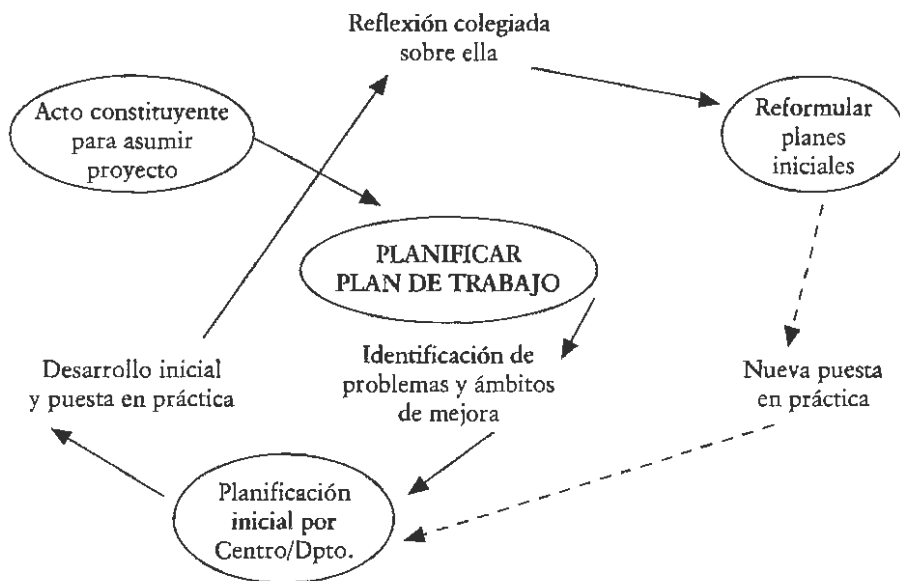
Estas consideraciones, que no deben interpretarse como cuestionamiento radical del Proyecto de Centro en tanto que marco general de referencia, alertan, sin embargo, contra la reducción del desarrollo del curriculum por los centros a la elaboración formalista y burocrática de documentos que van poco más allá de las estanterías de los despachos de la dirección. En lugar de un acto de trámite, confinado a una redacción desconectada de las grandes intenciones y finalidades, la determinación de la secuencia de contenidos, luego la enunciación estipulada de algunos principios metodológicos y así sucesivamente, la elaboración del PC puede adoptar un marchamo mucho más dinámico y cercano a la acción concreta. Las decisiones generales y su expresión por escrito, que son sin duda importantes por su contribución para perfilar el curriculum del centro, pueden ser muy vulnerable a los consensos aparentes (Barroso, 1992), agotar energías y limitar seriamente su incidencia significativa en las prácticas organizativas y pedagógicas cotidianas que no puede esperar a que la planificación esté del todo acabada y que en estas circunstancias, como decíamos, seguirán probablemente bajo la cobertura de otras planificaciones quizás no tan explícitas pero sí más influyentes.

Además de llamar la atención sobre el carácter flexible y evolutivo de la planificación en centros y departamentos, y la conveniencia de no dilatar los tiempos de la elaboración de proyectos a expensas de la acción, hay otra faceta que nos interesa destacar. Nos referimos a una definición de la elaboración de los Proyectos como un conjunto articulado de procesos que pongan en relación lo que pretendemos hacer con lo que es nuestra realidad, nuestras aspiraciones, con la necesaria deliberación sobre las razones, fundamentos y bases normativas y teóricas desde las que simultáneamente decidamos y dotemos de sentido y legitimidad a las decisiones que vamos tomando. Sobre este último aspecto relativo a los referentes normativos de nuestros proyectos volveremos más adelante, pues su importancia es crucial. Queremos presentar aquí alguna sugerencia sobre el *entramado procesual* que bien podría subyacer y generar el proceso de elaboración de nuestros proyectos.

Planificar el desarrollo del centro y de sus unidades organizativas, los Departamentos, puede entenderse, así, como un proceso cíclico de resolución de problemas en el que cabe destacar un conjunto de operaciones como las que de modo sucinto describimos seguidamente:

- a) *Lectura de la propia realidad* o, si se prefiere, autorrevisión, efectuada a partir de múltiples voces (profesores, alumnos, familias, equipos directivos, formadores o profesionales de orientación y apoyo, etc.) que habrán de ser contrastadas con opciones teóricas y de valor defendibles. Esta actividad puede traducirse en la formulación de ciertas preguntas como *qué está sucediendo, por qué, cómo lo valoramos, qué va bien y qué debería mejorarse*. Asentar la construcción de un proyecto sobre este referente de la realidad en curso puede ser un buena manera para relacionarlo con la práctica y, al tiempo, para superarla desde nuestros propósitos de transformación y mejora de la misma.
- b) Construir, desde ese anclaje con la realidad y la teoría normativa, *aspiraciones, problemas o necesidades* de mejora. Una vía provechosa para desarrollar el currículum oficial en y desde los centros puede consistir en reconstruir aquello que merece ser reconstruido en y desde la situación en que nos encontramos. La mejora y el cambio difícilmente ocurren por demolición; para resultar significativos, han de ser pensados desde una perspectiva constructivista, partiendo de lo que hay, de lo que *es*, y discuriendo hacia lo que *debería ser* a través de líneas de transformación legítimas y viables.
- c) Aspiraciones, problemas o necesidades descubiertas y sentidas desde esa relación entre la teoría y la práctica, entre lo que están siendo y debería ser, pueden motivar y generar nuestros *proyectos, planes de actuación, y también su desarrollo en la práctica y evaluación*.

En el esquema siguiente representamos esta serie de procesos y su carácter cíclico:



Como muestra la esta figura, la elaboración del Proyecto de Centro podría generarse desde la creación conjunta y negociada de una serie de condiciones institucionales y un plan de trabajo que puede contemplar entre sus líneas de desarrollo procesos como los que acabamos de referir: el análisis de la propia realidad y la identificación de ámbitos de mejora, la elaboración de planes o proyectos y su desarrollo en la práctica. La reflexión colegiada y personal sobre los mismos puede llevarnos a ir reformulándolos sucesivamente, sosteniendo de este modo un ciclo de acción-reflexión-acción, de resolución de problemas como una metodología que facilite al tiempo dar respuesta a los asuntos educativos que nos conciernen (pensar, diseñar, desarrollar y evaluar el currículum). Bajo este supuesto, la elaboración del currículum del centro o de las programaciones de los departamentos es un proceso abierto a ciertas operaciones previas que lo fundamenten y relacionen con nuestra realidad, así como a aquellas otras centradas en su traslación a la práctica y en las evaluaciones correspondientes como puntos de partida para la inauguración de ciclos similares progresivos. En todo caso, esta imagen del proceso de planificación merece ser completada atendiendo a otros aspectos importantes de la misma.

### 2.3. Los ámbitos de decisión curricular en el Proyecto de Centro

En el modelo de diseño curricular de la Reforma se proponen tres niveles de concreción curricular (Administración, Centro escolar y Aula) para facilitar la

contextualización del currículum a cada realidad escolar; el situado en el *segundo nivel* (Proyecto de Centro) significa “optar”, como novedad, por una planificación conjunta del currículum escolar. Sin renunciar a un marco común para todos los centros, niveles y etapas, se ha diseñado un currículum básico para cada área/materia, que los centros –según su profesorado, situación y alumnado– deben concretar en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones didácticas de los Departamentos, haciendo posible de este modo la referida contextualización local de las propuestas curriculares de la administración.

Si una planificación en sentido técnico-burocrático tiene delimitados y prefijados los ámbitos o contenidos sobre los que ha de versar (aquellos que vienen dados en la normativa), entendida como un proceso enraizado en el centro y los departamentos en los términos que hemos sugerido más arriba, puede estar más abierta a asuntos no estrictamente predeterminados desde el exterior y resultar, a su vez, más imprevisible en las formas y concreciones que vaya adquiriendo a lo largo del tiempo. La elaboración de los proyectos de centro, que habrían de contemplar al mismo tiempo la toma de decisiones oportunas sobre el currículum a ofrecer a los alumnos y el establecimiento de ciertas condiciones y procesos de trabajo, para realizar esta tarea como una modalidad de formación del profesorado, que como apuntábamos en el esquema de la pág. 110, habría de centrarse en una serie de *dimensiones o ámbitos* como los que a título de sugerencia exponemos seguidamente.

### 2.3.1. Los ámbitos organizativos en el Departamento/Centro

Cualquier propuesta sobre la enseñanza, si no quiere quedarse en meras declaraciones, requiere seguramente ciertos reajustes en aspectos organizativos del centro y departamentos amén de los más específicos de aula. Muchas iniciativas didácticas no pueden llegar a desarrollarse al no tener cabida en el marco organizativo preexistente, y concretamente la relativa al Proyecto de Centro será dudosa a menos que, como hemos dicho con anterioridad, reconstruyamos nuestros centros de alguna manera. Si el aula y la enseñanza y el aprendizaje representan el espacio y la tarea educativa más decisiva, su desarrollo coherente y coordinado exige, sin duda, la adopción de las medidas oportunas en el seno de unidades organizativas y pedagógicas más amplias, los departamentos y centros. Entendemos, por tanto, que es éste uno de los ámbitos sobre los que procede pensar y decidir tanto para elaborar los proyectos como para garantizar ciertas condiciones que faciliten una elaboración provechosa y, a su vez, un desarrollo adecuado de lo que nos proponemos. Nos referimos con ello no sólo a la *dimensión estructural/formal*, aunque hay que entrar en ella (Antúñez, 1997), sino preferentemente a los modos implícitos o reglas de funcionamiento que son precisos para abordar los proyectos de centro en los términos que estamos sugiriendo. Aspectos relacionados con los tiempos y espacios, funciones, papeles y modos de relación entre los miembros, distribución de competencias y responsabilidades, como proponíamos más arriba, han de ser objeto propio de



decisiones. Las prácticas, relaciones y cultura de colaboración que parecen convenientes para vertebrar los centros de secundaria y acometer una educación de calidad no surgirán de modo espontáneo; seguramente hemos de hablar y decidir sobre sus contenidos y expresiones. Las condiciones organizativas actuales de nuestros centros requieren ser sometidas a revisión y planificación de forma que vayan permitiendo *modos conjuntos de hacer enseñanza y centro*.

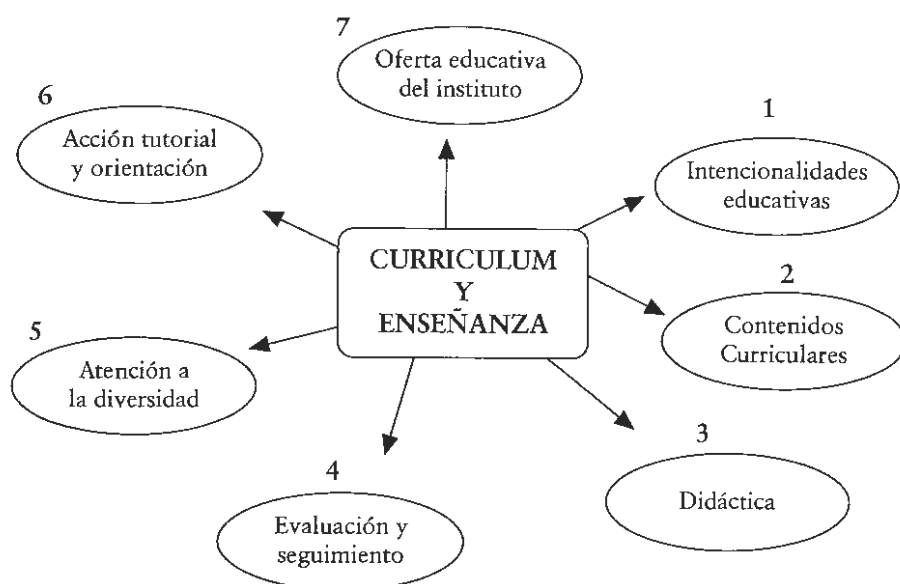
Y, tras lo que hemos propuesto en puntos anteriores, no estamos invitando a orquestar dispositivos organizativos sofisticados o esquemas engorrosos de trabajo en grupo, sino sólo aquellos que sean precisos para arropar y estimular procesos de mejora centrados en el curriculum y la enseñanza. Cuando los Proyectos de Centro o las Programaciones didácticas ponen más énfasis en que hay que hacerlos colegiadamente y menos en lo que se hace y sus relaciones con la enseñanza, terminan reforzando la idea del trabajo en equipo como pérdida de tiempo. Si esto termina siendo una excusa para seguir cada uno a su aire, será difícil imaginar de qué manera podremos coordinar de modo efectivo el curriculum del centro y la formación de nuestros alumnos. Tampoco en este terreno podemos obviar la deseable confluencia entre contenidos y procesos. Cuando pasamos por alto este principio, puede que realicemos actividades de trabajo en grupo que no prestan la atención debida a los contenidos específicos de la materia que se imparte o a las estrategias de aprendizaje de los alumnos, o que decidamos adoptar una nueva metodología, por ejemplo para la enseñanza del inglés, con insuficiente atención a la dinámica de trabajo en equipo en el Departamento o la serie de aspectos organizativos que seguramente incidirán en su desarrollo en la práctica por cada uno de los componentes del mismo. En el primer supuesto, el trabajo en equipo puede ser considerado poco significativo para la enseñanza por no haber recalado como sería necesario en las cuestiones propiamente didácticas o pedagógicas; en el segundo, las buenas intenciones en este sentido pueden verse cercenadas por la pervivencia de diversas facetas de carácter organizativo (horarios, organización de los alumnos, espacios, seguimiento y revisión de la metodología, etc.) que tal vez no son las más idóneas para su desarrollo efectivo y coordinado, y por tanto habría que considerar.

### 2.3.2. Los ámbitos del curriculum y de la enseñanza

Entendemos el curriculum como el conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje vividas o llevadas a cabo en el centro escolar, de las cuales la más importante (como manifiesta el tiempo dedicado) es la enseñanza a nivel de grupo/clase. La enseñanza es el conjunto de acciones que, de modo intencional y sistemático, se realizan para facilitar el aprendizaje.

Determinar el curriculum del Instituto y las programaciones didácticas de los Departamentos exige ponerse de acuerdo en ciertas *ideas y supuestos* sobre el curriculum general y las contribuciones formativas de las áreas y materias de modo que demos respuesta a *qué se debe enseñar, para qué hacerlo, y por qué razones*. Compartir y conjuntar las diversas concepciones y metas, los modos de

enseñar, o las propias maneras de entender y tratar los contenidos que tienen los profesores que componen un departamento y centro, requiere un largo y complejo proceso. No se trata sólo de contrastar y ponerse de acuerdo en ideas generales, sino sus significados; no sólo en principios y buenas declaraciones, sino también en lo que atañe a sus implicaciones prácticas, en cómo traducirlas en acciones y relaciones específicas. Con esta base se determinarán las *decisiones sobre el currículum y la enseñanza*. Para delimitar de alguna manera el territorio de las *decisiones sobre el currículum y la enseñanza* vamos a analizar cada uno de los aspectos que hemos incluido en el esquema siguiente.



Aunque algunos ámbitos o decisiones vienen dados por la organización general de la enseñanza, los profesores, a partir del currículum oficial, pueden y deben adoptar múltiples decisiones que les conciernen y que no debieran ser relegadas a otras instancias externas, por ejemplo libros de textos. Los cuatro primeros ámbitos, comunes a las decisiones del Departamento (programación didáctica del área/s o materia/s, y de las unidades didácticas de clase) y del Centro como conjunto, son: (a) las *intencionalidades educativas*; (b) los *contenidos* de la enseñanza, su estructuración y articulación; (c) la dimensión *didáctica o metodológica*: interacciones de clase, medios, recursos y actividades que se proporcionan a los alumnos; y (d) la dimensión *evaluativa* de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, forman parte de las decisiones curriculares a determinar por los equipos docentes a nivel de centro: (e) las medidas a tomar para *atender debidamente la diversidad*, (f) el *plan de acción tutorial y orientación educativa*, y (g) –más ampliamente– la *oferta educativa del instituto* (materias optativas, itinerarios, módulos, y actividades culturales). Comentaremos a continuación cada uno de estos ámbitos.

*A. Dimensión intencional:* comprende los *finés, objetivos, propósitos* o *metas* que se proponen a nivel oficial y que, debidamente contextualizadas, decidimos proponernos en el centro, departamento o grupo/clase.

Si intrínsecamente toda acción educativa se define por la intencionalidad que la orienta de forma más o menos explícita, una planificación suele comportar concretar los fines en proyectos de acción, siendo uno de sus modos la formulación de objetivos. Éstos pueden tener diferentes grados de generalidad o concreción en su explicitación, dependiendo del nivel al que se refieren y los tiempos previstos. No procede obsesionarse con su formulación escrita en orden a determinar posibles niveles finales de consecución en los alumnos; lo que importa es deliberar sobre lo que pretendemos, y en lo posible construir conjuntamente una filosofía de la educación, con sus correspondientes expresiones en la acción. No siempre los propósitos educativos, como guía estructuradora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se formulan como resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos. Las metas educativas no son independientes de los contenidos, así como tampoco de las experiencias y oportunidades que contemplamos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En la clase son las cualidades, valores y principios intrínsecos a dichas actividades y contenidos los que primariamente hacen educativa una actividad. Como saben bien los profesores, los objetivos a conseguir en la enseñanza de una materia no son externos al propio proceso de enseñanza; al contrario, van inmersos, son inmanentes a las metodologías utilizadas, relaciones promovidas y contenidos enseñados. Por eso mismo, además de metas y procesos de carácter cognitivo, primado tradicionalmente en la enseñanza, y procedimental, debe atenderse a otros aspectos afectivos, actitudinales y sociales.

*B. Dimensión de contenidos:* apunta a plantearse, tanto en el Centro como en los Departamentos, cuál es la *cultura relevante que merece ser enseñada y seleccionada en la formación de los estudiantes* para facilitar su comprensión del mundo, su desarrollo social y personal, así como su participación crítica y constructiva en la sociedad. Al afrontar esta dimensión hemos de plantearnos nuestras propias opciones razonadas entre tradiciones curriculares como las que describimos en el primer capítulo. De uno u otro modo, procederá deliberar sobre lo que supone una opción por un *currículum instrumental* (contenidos científicos o instrumentales) orientado a la profesionalización, y otra más *propriadamente educativa* (socialización cívica y educación moral). La integración de ambas dimensiones afecta –como se ha visto en la primera parte de este libro– en mayor grado a la etapa de Educación Obligatoria. La cuestión en esta etapa (especialmente en su primer ciclo) es cómo organizar el currículum, tanto a nivel de centro, como de los ciclos y áreas o materias, en torno a ámbitos de relevancia cultural que garanticen el desarrollo cognitivo y, al mismo tiempo, la formación moral y social.

Es evidente que los contenidos suelen venir dados en el currículum oficial, cuando no materializados en su organización y desarrollo en los libros de texto, que llegan a condicionar el trabajo en clase. Pero el profesorado dispone de

márgenes de poder para dar preferencia a unos frente a otros, otorgar distintos grados de profundidad, discriminar entre ellos. La propia propuesta de la Reforma reconoce una cierta autonomía a los Centros y equipos docentes, para que sean éstos quienes secuencien los contenidos en sus respectivos Proyectos curriculares de Etapa, aunque las Administraciones educativas han hecho su propia propuesta, con carácter orientativo y supervisor, de la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en los ciclos y cursos.

Tres cuestiones principales afectan a los contenidos: (1) *conceptualización* (conocimiento de la estructura conceptual y sintáctica del campo disciplinar, y sus posibilidades didácticas); (2) *selección* (calidad y valor de los contenidos de la enseñanza en conexión con el alumnado al que se dirigen), y (3) *organización* (su estructuración y articulación para facilitar la implicación y comprensión por los estudiantes).

1. *Conceptualización*. El conocimiento de la materia/área incluye: (a) *Conocimiento sustantivo del campo disciplinar y de sus relaciones internas*: hechos/conceptos, principios centrales y marcos explicativos de la disciplina, relaciones entre ellos, y creencias sobre la materia; y (b) *Conocimiento de sus posibilidades didácticas*: si el conocimiento del contenido de una materia es una condición necesaria, no es suficiente para poder efectuar las adecuadas transformaciones didácticas que lo hagan enseñable. Esto último requiere poner en juego un conocimiento de los alumnos, del aprendizaje, del contexto educativo y de la didáctica específica del área/materia.

2. *Selección*. La selección de contenidos, en su estructura básica, viene determinada por la Administración educativa. Pero, en la práctica, un Departamento tiene capacidad, entre otros, para fijar: el *alcance* o ámbito de los contenidos (extensión y nivel de profundidad), qué núcleos del *corpus* total del conocimiento deban formar parte del currículo escolar de una determinada etapa/ciclo/curso; combinar el eje disciplinar de la lógica de la materia con una dimensión socioeducativa (fuentes de la vida cotidiana); conjugar comprensividad y diversificación de los contenidos para un grupo/alumno.

3. *Organización/secuenciación*. La estructuración de los contenidos se refiere a una doble articulación: (a) *Horizontal*: relaciones simultáneas entre dos o más elementos del contenido curricular; y (b) *Vertical*: relación secuencial que unos contenidos deban tener con sus predecesores y subsecuentes, ya sea a nivel de ciclo/curso o a nivel de clase en cada unidad didáctica. La *secuencia* se refiere, pues, a las decisiones sobre el orden (conceptual y temporal) que los contenidos deban tener para un mejor aprendizaje. En la actual Reforma esta decisión se deja a nivel de Centro: Proyecto curricular de cada área y, a nivel de cada profesor, en la programación de aula.

Los contenidos, materializados en la especialidad del profesorado, en el Departamento a que pertenece, y en las áreas/ asignaturas que imparte, son el organizador primario de la vida profesional en los Institutos, refrendado por la propia organización horaria del trabajo escolar e, incluso, como han puesto de manifiesto algunos autores (Grossman y Stodolsky, 1994), condicionan las pers-

pectivas didácticas de los profesores y Departamentos. Hay una tradición, excesivamente acentuada en el profesorado de Bachillerato, como consecuencia de trasladar los contenidos aprendidos en la Licenciatura, de guiarse preferentemente por la estructura epistemológica de la materia, siendo –en los casos extremos– ésta la que determina casi con exclusividad la selección y posterior secuenciación. Si bien este enfoque “racionalista” ha tenido sus limitaciones evidentes, también ha preservado el valor cultural intrínseco de determinados contenidos, sin instrumentalizarlos como simples medios para un fin. En otros casos, la elección viene condicionada por la finalidad preparatoria para la Universidad (refrendada en los exámenes de acceso) que tiene el Bachillerato. El buen profesional, sin embargo, es aquel que, como fruto de la propia experiencia práctica, sabe transformar, reconstruir, ejemplificar y reordenar, de modo flexible, los contenidos en experiencias y oportunidades que los hagan comprensibles y motivadores para el alumnado. A esta dimensión se refiere la “didáctica específica” de cada materia.

En la educación secundaria obligatoria, la organización de los contenidos ha de considerarse de modo particular de qué forma conjugar la lógica de las áreas y materias con una educación más amplia que acoja los problemas sociomorales del mundo en que vivimos; de ahí, por ejemplo, la razón de ser de los contenidos llamados ahora de carácter “transversal”. Esta interconexión, más que un asunto artificial reducido a cómo encajar campos separados, debe situarse en un *enfoque* amplio de las disciplinas y áreas que posibilite una comprensión tan global como proceda para incluir sus implicaciones sociales y morales. Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el currículum escolar (interdisciplinar), como –sobre todo– funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento integrado y transversal de los contenidos.

Según expresa el cuadro anterior, es preciso buscar una articulación (horizontal y vertical) entre los contenidos, con criterios más integrados (área) en Secundaria Obligatoria, y disciplinares –a su propio nivel– en Bachillerato. Pero, además, hay que tener presente otro tipo de consideraciones: planteamientos interdisciplinares, continuidad entre cursos y etapas, validez y representatividad epistemológica, relevancia social y cultural. Es tarea del Proyecto de Centro, y más específicamente de cada Departamento, organizar de forma abierta los contenidos por ciclos (Secundaria obligatoria) y cursos (Bachillerato), que se irá reajustando conforme la experiencia vaya indicando lo que es más adecuado. Las cuestiones a responder, entre otras, pueden ser: ¿cómo se abordarán los contenidos del Área en el ciclo y cursos?, y ¿cuál habría de ser la secuencia más adecuada para el aprendizaje? La secuencia, que no puede ser cerrada ya que su materialización más específica corresponderá a la “programación” de cada profesor para su grupo/clase, debiera establecer los contenidos centrales que se trabajarán en el tratamiento del área o materia en cada ciclo y curso.

Respeto a la relevancia social y educativa de los contenidos se ha llamado la atención sobre la necesidad de incorporar contenidos de carácter socio-moral (referidos a la salud, educación medio-ambiental, integración y convivencia

social): temas transversales. En otro lugar hemos analizado (Bolívar, 1996a) algunos de los problemas que plantea su incorporación en los proyectos curriculares de Secundaria, y –más aún– en la práctica docente, tal como se adelantó asimismo en apartados anteriores. No obstante, introducen una “fisura” en los contenidos habituales que bien podría contribuir a reflexionar y decidir sobre otros modos de “hacer escuela” (Yús Ramos, 1996), recogiendo ideales de movimientos de renovación como una educación no sólo para la academia, sino abierta permanentemente a la vida. Puede ser, en suma, una apuesta a favor de que los contenidos escolares incluyan problemas y realidades sociales y naturales, conectando la tradición académica con la vida (cultura mundana) para promover una educación más integral y crítica.

*C. Dimensión didáctico-metodológica:* relativa a la mediación del currículum por el profesorado en el grupo clase, que se proporciona al alumnado a través de las interacciones que ocurren en el aula, el desarrollo de tareas y actividades, el uso de materiales didácticos por el profesor y los alumnos. Nos referiremos a este aspecto en un apartado posterior y por eso nos limitaremos aquí a resaltar sólo algunas precisiones.

Aun cuando la práctica docente (metodología) de clase tiene un carácter personal, es deseable ir estableciendo y coordinando algunos principios metodológicos generales que son necesarios para vertebrar el currículum por cursos, ciclos, y etapas, también en sus facetas más específicamente instructivas. Ámbitos sobre los que vale la pena articular esa coordinación metodológica pueden ser: (a) los *medios y recursos didácticos*: tipo de recursos didácticos, criterios para su selección y modos de utilización por el profesorado y los alumnos; (b) *modelos de comunicación e interacción en clase*: ambiente de clase, participación y papel del alumnado, principios de procedimientos para el desarrollo de la enseñanza y la realización de las tareas de aprendizaje; y (c) *organización social del aula (tiempos, espacios, agrupamientos)*: tiempos y ritmos de enseñanza-aprendizaje, organización espacial del aula, modos de agrupación de los alumnos y estructuras para el aprendizaje (trabajo independiente, gran grupo, trabajo cooperativo, etc.).

Se podría pensar que objetivos y contenidos tienen valor en sí mismos, convirtiéndose la actividad didáctica de clase en una acción instrumental para conseguirlos. Pero las actividades de enseñanza se tienen que justificar como intrínsecamente valiosas en sí mismas. La metodología, la forma misma de llevar la clase, comporta unos determinados contenidos que han de ser también formativos. Esto es lo que se quiere significar cuando se sostiene que, a fin de cuentas, el contenido y la forma de trabajarlo no son independientes.

Los profesores elaboran sus estrategias y prácticas didácticas como resultado de complejos procesos de deliberación, percepción y elección, en los que entran en juego las expectativas sobre el alumnado y grupo-clase, la naturaleza de las tareas, así como las concepciones y prácticas al uso sobre los contenidos; las posibilidades o limitaciones que ofrecen los recursos didácticos, y esas facetas organizativas que mencionamos más arriba ejercen, asimismo, sus aporta-

ciones propias al concierto metodológico de la enseñanza. Dada la indeterminación, grado de difusividad y ambigüedad del quehacer docente en las aulas, el profesorado –de acuerdo con su pensamiento práctico y experiencial– traduce y redefine los distintos elementos que conforman la metodología y, según parece, tiende a dotarse de estrategias reductoras de esa ambigüedad que le proporcionen una cierta seguridad en el trabajo. Cada docente, en estas condiciones, tiende a conformar los propios estilos pedagógicos, que suelen ser de carácter muy personal y hasta privado, así como notablemente consistentes a lo largo del tiempo. Éste es un fenómeno de crucial importancia para la propia supervivencia y construcción de la identidad profesional y con él se topará cualquier pretensión de coordinar prácticas metodológicas.

Las decisiones de coordinación metodológica adoptadas en la programación didáctica de los departamentos, y a su manera en el Proyecto de Centro, habrán de ir surgiendo, por tanto, no sólo de discusiones e intercambios preinstructivos sino, como expondremos después con algo más de detalle, de las dinámicas y procesos sucesivos que seamos capaces de crear para el intercambio de experiencias concretas extraídas de las prácticas de enseñanza. En esta situación, intercambiar y contrastar las diversas prácticas entre los colegas, estar abierto al lenguaje de los hechos, investigar y ensayar nuevos modelos, de forma que las creencias y prácticas en uso afloren y puedan ser analizadas en grupo, parece ser uno de los caminos potencialmente más provechosos para la renovación de la práctica docente.

*D. Dimensión evaluativa:* referida a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como de los procesos que los han desarrollado. Dentro de la planificación de la acción docente se precisa diseñar un enfoque de la evaluación que sea congruente con los objetivos del cambio deseado. Igualmente a esta dimensión vamos a dedicar, de modo amplio, un apartado cuyo contenido propio será la autorrevisión y seguimiento de lo que está dando de sí lo planificado.

En el Proyecto de Centro y la Programación de los Departamentos se determinan aquellos criterios que orientarán la evaluación en cada uno de los cursos, de acuerdo con el contexto del centro y las características de los alumnos. No sólo ha de ser objeto de evaluación el aprendizaje de los alumnos, sino también los procesos de enseñanza y la propia práctica docente de los profesores. Los criterios de evaluación, y sobre todo de promoción entre cada ciclo y curso, deberán ser buenos indicadores de la evolución del aprendizaje de los alumnos. Todo ello permitirá el ajuste entre las propuestas educativas del profesor y las necesidades y características personales de sus alumnos. En cualquier caso, es en la Educación Secundaria Obligatoria, aunque naturalmente no en exclusiva, donde se concentran y expresan de modo peculiar diversos los problemas sociales, educativos y éticos (de “justicia social”) concernientes a la evaluación. Y es que aquí, la evaluación es dependiente de lo que entendamos que deba ser una “escuela para todos”, que comprenda, por un lado, el tratamiento adecuado de la diversidad sociocultural y las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, y que contribuya, al mismo tiempo, al desarrollo de valores sociales como



aprender a vivir juntos, a respetar y valorar las diferencias sociales, culturales, étnicas o religiosas. Este tema nos lleva a determinar precisamente esa faceta de los proyectos relacionada con las medidas de atención a la diversidad que habrían de planificarse.

*E. Atención a la diversidad:* los equipos docentes, en una escuela integradora que no pretenda contribuir a la reproducción de las posiciones sociales, y menos a caer en una segregación implícita, tienen que tomar decisiones curriculares y didácticas sobre esta materia. En la propuesta normativa de la Reforma (Martín y Mauri, 1997) se apuesta por vías privilegiadas para atender a la diversidad inspiradas en principios de “flexibilidad” y adaptación del currículum. Se pretende así que sea el propio modelo y estructura del sistema el que permita dar una respuesta a la diversidad, en lugar de acciones específicas, periféricas o esporádicas de “educación especial”. Se trata, en suma, de conjugar una “lógica de la homogeneidad”, propia del trabajo escolar, con una lógica de la diversidad, procedente del entorno extraescolar. Es evidente que las teorías y códigos psicopedagógicos, aunque aporten propuestas o líneas de actuación, no pueden solucionar tan graves problemas. Por eso, las posibles respuestas se mueven en un doble nivel: (a) *Decisiones curriculares:* adaptaciones con mayor o menor grado (de «significatividad», se dice oficialmente) del currículum común, diversificar materias/áreas, contenidos paralelos, posible optatividad, etc.; (b) *Tratamiento didáctico diversificado en clase:* la diversidad (inevitable) de entrada tiene que corresponderse, bajo un currículum común, con un tratamiento didáctico diversificado, que se acomode a las diferencias en capacidades, ritmos, intereses, etc. Pero tal lógica no puede darse plenamente cuando los espacios organizativos y tiempos laborales permanecen intactos. Encontrar un “ajuste” óptimo entre el currículum común y las estrategias didácticas de la diversidad no deja de ser, en las actuales condiciones, un reto considerablemente complejo y, tal como ya indicamos al comentar esta faceta del currículum oficial, ambivalente. No es extraño que dichas demandas contradictorias provoquen una *crisis de identidad profesional* y una cierta reconversión de la profesión docente al exigirle unas funciones no asumidas previamente y que, seguramente, exigen para su ejercicio tanto una sólida preparación como condiciones de trabajo bastante distintas de las vigentes.

Una opción especial para atender a la diversidad, además de las “adaptaciones curriculares individualizadas”, es la llamada *diversificación curricular*. Como es bien conocido, se refiere a estudiantes del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria con más de dieciséis años, que hayan repetido algún curso y que, en el supuesto de permanecer en el currículum común, no lograrían alcanzar los objetivos generales de etapa. El marco establecido para tomar las decisiones que se consideren oportunas, en el que ha de contarse con la postura de las familias y los mismos alumnos, así como con la contribución del Departamento de Orientación y los demás concernidos, genera un espacio de deliberación y toma de decisiones de considerable dificultad, abierto a ciertas posibilidades y también problemas de muy diversa naturaleza. La elaboración



específica de este tipo de programas, considerando tanto las dimensiones de los contenidos como las estrategias de enseñanza y los mismos criterios de evaluación, representan un ámbito muy peculiar en el contexto del Proyecto de cada centro. Además, en algunos Institutos, de acuerdo con las necesidades y propuestas de la administración, se puede establecer un *Programa de Garantía Social* para dar una formación laboral a aquellos alumnos que no han obtenido la graduación en Secundaria. Todo ello representa, por razones sociales y también laborales, un ámbito de trabajo tan relevante como resbaladizo y desbordante. El cómo los centros de educación secundaria puedan, quieran y se dispongan a hacer frente a esta vía de agua del primer ciclo de esta etapa educativa, y con qué tipo de condiciones y recursos puedan contar para ello, será sin duda una de las cuestiones a ir resolviendo en el futuro inmediato.

*F. El Plan de acción tutorial y de orientación educativa y profesional:* la orientación y tutoría se insertan en la labor educativa y curricular del centro, formando parte de la función docente. Pero, si impulsado por el Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios no se planifica un plan de acción tutorial y de orientación, dentro de las prioridades educativas establecidas por el centro, puede quedar al arbitrio de cada uno. Percibida, en ocasiones, como algo añadido a la profesión docente, es evidente que, más allá de un concepto restringido del ejercicio de la enseñanza, al conjunto del profesorado compete el ejercicio de la labor tutorial y de orientación educativa y profesional del grupo a su cargo. García, Moreno y Torrego (1996) delimitan cuatro grandes ámbitos de acción tutorial:

- a) *Coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grupo de alumnos:* favorecer la integración y funcionamiento del grupo, creación de un clima de confianza, comunicación y conocimiento.
- b) *El conocimiento de los alumnos, individualmente considerados:* el tutor, con apoyo del Departamento de Orientación, puede ejercer de enlace entre los alumnos individuales (especialmente en aquellos casos que presentan necesidades educativas especiales o de diversidad sociocultural) y los profesores correspondientes del grupo.
- c) *Coordinación del equipo educativo* (junta de profesores de grupo): no limitada a las juntas de evaluación, como responsable de la oferta educativa a un grupo de alumnos, se debe procurar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, o –en los ciclos formativos de Formación Profesional– de los módulos de formación en centros de trabajo.
- d) *Relación con las familias:* favorecer la comunicación con los padres y su participación e implicación en las tareas educativas, información sobre la acción educativa del centro, sobre el trabajo y progreso educativo de sus hijos, salidas académicas y profesionales.

La tutoría y orientación deben estar insertas curricularmente en la labor educativa del centro, en lugar de posibles enfoques “clínicos” limitados a pro-

blemas individuales o necesidades educativas especiales, a la postre marginales. Al planificar curricularmente dichas acciones no sólo procede contemplar acciones puntuales con los alumnos, sino todo el conjunto amplio de condiciones, recursos y coordinación de los apoyos necesarios para que el centro y profesorado pueda implicarse activamente en esta tarea. Aun siendo el plan de orientación de la competencia del Departamento correspondiente, es una responsabilidad del Instituto en su conjunto. Las tareas de orientación habrían de centrarse en el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la orientación académico-profesional, por lo que reclama ser compartido por todo el profesorado. Bajo este supuesto, el orientador no es el encargado exclusivo de hacer el plan de orientación y acción tutorial, ni el que se limita a hacer evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos con necesidades educativas especiales para prescribir a los profesores lo que han de hacer en cada caso. Concebido, más bien, como un profesional de apoyo, sin eludir los propios cometidos, seguramente habrá de ocuparse de *implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y en compromisos* que son precisos para que el centro preste a sus alumnos esta labor conjunta de orientación educativa y profesional.

*G. Oferta educativa del Instituto:* junto a los elementos internos que constituyen el currículum de cada área y materia, los Institutos de Educación Secundaria han de realizar, de acuerdo con la normativa, su contexto, y los propios recursos humanos y materiales, su propia oferta en materia de optatividad, modalidades de bachillerato, módulos formativos. Vamos a resaltar estos dos:

- a) Determinar las *materias optativas* que va a ofrecer el Centro en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Esta posibilidad incluye las materias optativas concretas que se oferten en la E.S.O., las posibilidades de ofertar como materias optativas para una modalidad de Bachillerato las que son propias de otra modalidad, y –más específicamente– la de los propios centros educativos que podrán proponer materias optativas propias. Otro asunto es que las posibilidades reales del espacio de optatividad hayan quedado muy menguadas: segundo ciclo de E.S.O., una materia en 1º y dos en 2º de Bachillerato, exigencia de un cupo mínimo de alumnos para impartirlas, y un bachillerato de dos años de duración con subordinación a las pruebas externas de acceso a la Universidad. Ya describimos y comentamos estas cuestiones en el capítulo primero y precisamos algunos de los filos de la navaja por los que las decisiones en esta materia están llamadas a discurrir.
- b) *Actividades culturales: generales y complementarias.* La ampliación de la oferta educativa y curricular de un Instituto viene dada por todo el conjunto de actividades que completan lo que se hace en el horario reglado de las áreas y materias y que están llamadas a dinamizar culturalmente la vida del centro; la creación de grupos culturales, actividades deportivas, intercambios escolares, visitas externas, talleres, representaciones teatrales o de cine, son algunas de las que pueden considerarse. El Reglamento

Orgánico de los I.E.S. ha creado el “Departamento de actividades complementarias y extraescolares”, con el objetivo de promoverlas, organizarlas y facilitarlas estimulando las iniciativas de distintas instancias (Departamentos, alumnado, familias, profesores individuales) que deberán ser recogidas en la *Programación General Anual*.

#### 2.4. Normatividad y referentes para las decisiones adoptadas en el contexto del Proyecto de Centro

Hasta este punto hemos descrito diversos ámbitos sobre los que tomar decisiones en los centros y departamentos al elaborar sus respectivos proyectos o programaciones. Al comentar cada uno, hemos ido aludiendo a ciertos valores y principios que son decisivos para llenar de contenido y dotar de orientación tales decisiones. Elaborar un proyecto no sólo supone tomar ciertas decisiones sobre determinados aspectos organizativos y curriculares como centro, departamento o profesor particular, sino hacerlo, como hemos dicho, desde procesos de indagación consciente y reflexiva tanto en grupo como personalmente. Y hemos de puntualizar algo más: esos procesos de indagación quedarían como un *cascarón* vacío a menos que estén acompañados de dos ingredientes fundamentales: los contenidos sobre los que decidir y la normatividad desde la que argumentar y legitimar las decisiones que se tomen. Ya hemos tratado más arriba el tema de los contenidos o ámbitos. Es preciso considerar aquí, de forma todavía más explícita, el ingrediente de la normatividad.

Nos encontramos así, conceptualmente hablando, con un término complejo y, desde un punto de vista ideológico, controvertido y conflictivo por naturaleza. No podemos extendernos aquí en análisis detenidos, pero sí es ineludible realizar alguna precisión. En resumidas cuentas, la normatividad a la que aludimos tiene que ver con los modelos ideológicos y las opciones de valor que sostenemos y con las que operamos respecto a la educación, la centro escolar como organización instituida para la socialización, desarrollo personal y formación intelectual de los estudiantes, así como el modelo de sociedad en que estamos pensando y el tipo de relaciones sociales y de poder por las que abogamos dentro de la misma. Este componente debe ser expresamente debatido y considerado a la hora de asentar las decisiones propias de los PCs y, al tiempo, presidir e inspirar nuestras ideas y decisiones educativas. Debe ser objeto propio de deliberación explícita, sacado a la luz y sometido a crítica pedagógica, pues, cualquier decisión o práctica educativa, queriéndolo o no, está comprometida con determinadas opciones de valor, con una cierta normatividad en suma.

Hace acto de presencia tanto en el plano de los discursos y declaraciones, pero no sólo aquí. También penetra el dominio de las estructuras, decisiones, actuaciones y relaciones educativas. En efecto, opera en el terreno de la fundamentación y legitimación de los *qué*, *por qué* y *para qué* de nuestras decisiones, pero –al mismo tiempo– en el dominio de los *cómos*, en las *condiciones* y *rela-*

*ciones sociales de influencia y poder* que mantenemos en los centros y en las aulas, así como en las *experiencias y resultados* escolares.

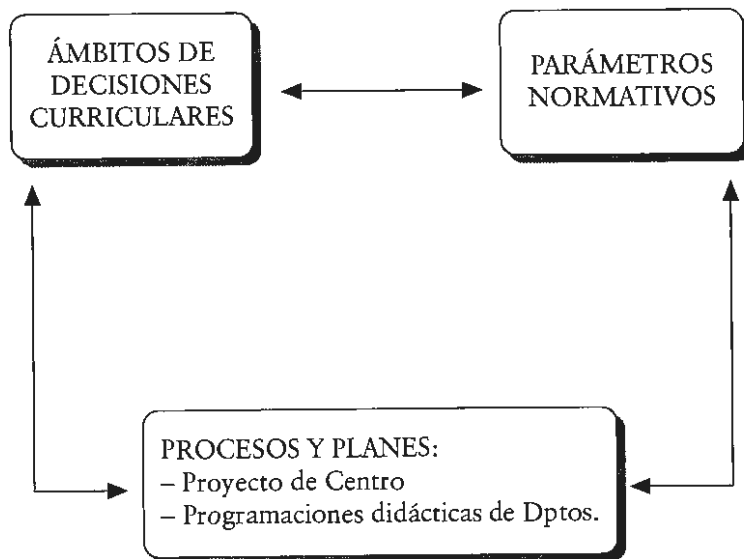
Teniendo en cuenta los contextos ambivalentes que circundan el desarrollo del *currículum* por los centros, tal como hemos expuesto en el capítulo segundo, la normatividad es un asunto clave. Puede llevar nuestra autonomía de centros, departamentos o márgenes de juicios profesionales por derroteros que hagan el juego, de forma sutil o explícita, a la mentalidad económica y competitiva, a la eficacia y productividad, al dirigismo sutil, o, tal vez, a la consagración de la rutina, tradición acrítica, o mantenimiento per se del *statu quo*. Éste, por tanto, sería un marco de normatividad que, conscientes o no, puede colarse en muchas de nuestras decisiones sobre los aspectos que tratamos y concretamos en los PCs. Por contra, desde una opción de escuela como servicio público, universal, antideterminista respecto al origen social o cultural de nuestros alumnos, comprometida con la promoción en vez de la selección, preocupada por la equidad y la justicia social, el marco normativo que se compone es diferente. Y podríamos decir otro tanto sobre las decisiones más específicas que tomemos respecto a la selección y organización de los contenidos culturales del *currículum*, la organización de las oportunidades para el aprendizaje de los alumnos, así como aquellas que afectan a la revitalización de las estructuras escolares, la apuesta por relaciones genuinas de colaboración y solidaridad o las relaciones de los centros con las familias y el entorno.

Las decisiones que tomemos en el PC, o programaciones didácticas de los Departamentos, requieren, por lo tanto, delimitar *contenidos o ámbitos relevantes* sobre los que decidir, apoyarse sobre *procesos* pensados para facilitar y construir adecuadamente las decisiones colegiadas y personales, y criterios de valor, o *normatividad*, para legitimarlas. Así y todo, esta triada no garantiza los derroteros y la orientación de nuestros proyectos. Funcional y formalmente opera tanto en el supuesto de una opción educativa en la línea del mercado y la privatización, por ejemplo, como en esa otra, bien distinta, de escuela pública y comprometida con la equidad. Por eso, justamente, es imprescindible considerar el asunto de la normatividad, reconstruirlo en cada contexto de centro, y proyectarlo permanentemente no sólo sobre el plano de las ideas y grandes declaraciones, sino también sobre las estructuras más concretas, relaciones y prácticas. Pues la normatividad y sus valores correspondientes no se cifran sólo en las declaraciones. Penetran, y de qué modo, los pensamientos y actitudes más profundas, las relaciones, prácticas y resultados que vamos promoviendo con la educación que logramos ir creando. Por ello, no bastan las meras declaraciones de escuela pública y comprometida con la educación de todos. Es preciso, al tiempo, hacer ese tipo de escuela en el día a día, progresivamente, validando lo que hacemos desde esos parámetros y procurando aprender de qué manera vamos concretándolos a lo largo de nuestra trayectoria de centro, de departamentos, y en los mismos procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje.

Este carácter que atribuimos a la normatividad, como legitimadora de las decisiones, tiñe con matices diferentes a esas otras fuentes o referentes que

comentaremos a continuación. Todas ellas, en realidad, representan opciones fácticas de normatividad, aunque naturalmente de carácter muy dispar. Desde el currículum oficial dispuesto por la Administración educativa, hasta el conocimiento práctico de los profesores y la cultura vigente en los centros, amén del entorno, ciertos materiales curriculares, o las diversas actividades de formación, representan a su modo un amplio, y seguramente heterogéneo, abanico de *normatividades*. Entendemos que merecen ser considerados como referentes a ponderar, analizar y valorar a su vez por los centros y profesores en la construcción de sus propios proyectos. Algunos, y bajo determinadas condiciones, han de ser asumidos como prescriptivos, sobre todo si salvaguardan principios y valores sociales y culturales más generales que aquellos que puedan emanar del localismo o las perspectivas particulares. Otros, aun teniéndolos en cuenta como punto de partida, habrán de ser más bien cuestionados y reconstruidos de alguna manera. Profesores y centros, entonces, están llamados a ejercer una función de filtro de este conjunto de referentes, ejerciendo sobre ellos operaciones de valoración normativa, contraste con los propios modos de pensar y hacer, traducción y adecuación contextual. De hecho, la educación finalmente ofrecida y generada con los alumnos se “jugará” por medio de esta función de arbitraje que resulta decisiva a la hora de convertir el currículum inerte de los diseños y las regulaciones formales de los centros y departamentos en proyectos de acción vivientes y dinámicos.

En el esquema siguiente representamos la intersección de esta serie de elementos como base para la progresiva elaboración del Proyecto de Centro y programaciones de los Departamentos, y a continuación aludiremos brevemente a algunos referentes que nos parecen dignos de consideración.



*a) El diseño marco del currículum y diversos documentos de la política educativa*

Las propuestas curriculares y organizativas emanadas de la Administración constituyen, sin duda, uno de los *referentes* para la elaboración del PC. A veces llegan a ser más determinantes de lo que sería deseable merced a los dispositivos que suelen crearse para garantizar su seguimiento; es el caso, por ejemplo, de las funciones supervisoras de la Inspección Educativa, o de los mecanismos de petición de cuentas y control. Otras, resultan ineludibles como expresiones del control social que merece el servicio educativo, y como salvaguarda y delimitación de los márgenes de discrecionalidad y autonomía de cada centro. Sea como fuere, han de ser tenidos en cuenta, aunque también pasados, activa y críticamente, por ese marco de normatividad a que nos hemos referido más arriba. Para el caso concreto del Proyecto de Centro de los IES, distintas propuestas formuladas por la reforma merecen atención: La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los Decretos que regulan el currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Módulos Formativos de Formación Profesional, las Propuestas oficiales de orientación para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y la secuenciación de contenidos, así como el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Nos limitamos aquí sólo a enumerarlos, ya que algunos más importantes, sobre todo los que afectan al currículum marco propuesto por la LOGSE, fueron tratados en el primer capítulo. Además de este material de carácter propiamente oficial, existe otra amplia y dispersa gama de textos y documentos divulgados por la Administración con la finalidad de apoyar el desarrollo del currículum por los centros y departamentos. Su consulta, análisis y ponderación puede resultar de cierto interés, aunque, en términos de deseabilidad, habría de haberse cuidado mucho más una verdadera y diversificada política de elaboración de materiales ejemplarizantes. Sea como fuere, reiteramos lo dicho: el necesario respeto de las normativas que regulan el funcionamiento de la enseñanza no puede significar que nos limitemos a deducir, aplicando un presunto esquema lógico y jerárquico, prácticas de dicha normativa legal. La *autonomía pedagógica y organizativa* de los Institutos, que la LOGSE (art. 57) y el Reglamento Orgánico de los Institutos (art. 65) reconocen a los centros docentes, si se apostara por ella en sentido serio y no sólo como una transferencia de gestión organizativa y pedagógica, habría de propiciar que el propio centro hiciera, desde un proyecto cultural propio y socialmente responsable, un desarrollo curricular basado en el centro educativo empeñado en ir mejorando el servicio público de la educación.

*(b) La experiencia práctica individual e institucional previa y el conocimiento de la materia*

Los profesores a título particular, y los centros como organizaciones con su propia trayectoria histórica, disponen de un *conocimiento práctico y una cultura institucional* contruidos, entre otros factores, a partir de la experiencia acumulada y de alguna manera reconstruida. Tener en cuenta ese saber acumulado,

con sus puntos fuertes y débiles, sus fracturas y coincidencias, es importante para no construir sobre el vacío el Proyecto, sino para enraizarlo en la realidad y construir la propia historia y trayectos con las continuidades convenientes. Si el Proyecto queda al margen de esa historia, probablemente será un mero aditamento cosmético que no contribuirá a transformarla casi en ningún sentido. Pero precisamente, si aspiramos a transformarla para mejor, ha de suponer una tensión hacia la superación de sus facetas menos legítimas y justificables.

Retomar, en una especie de memoria retrospectiva, las lecciones aprendidas reconociendo éxitos y fracasos, puede ayudarnos a evitar los mismos errores y facilitar un modo crítico de re-aprender lo que haya que hacer en el futuro. El centro como organización puede preguntarse por su historia común, qué está sucediendo ahora, y qué debiera suceder para mejorar. Una organización que adopte esta actitud de lectura sobre sí misma –con el propósito de aprender de sus éxitos y fracasos– puede ser, como hemos dicho, una de las mejores plataformas para construir, desarrollar y evaluar sus propios proyectos. Y otro tanto cabe decir de los departamentos o profesores particulares. Es cierto que aquellos que se inician en la enseñanza pueden aducir que carecen de dicha experiencia. Pero el intercambio de ideas y experiencias con los colegas del departamento y centro, la colaboración escolar bien entendida y practicada, puede ser una vía provechosa para la implicación de todos en la construcción del proyecto, y hacerlo sobre la base de generación conjunta de conocimiento.

La propia *concepción y conocimiento de la materia* que poseen los profesores constituye asimismo otro de los referentes más influyentes para decidir acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. La especialidad disciplinar condiciona lo que se enseña y cómo se hace, configura un modo de ver y entender el curriculum, así como un contexto social e intelectual para la socialización de los profesores de secundaria en sus respectivos talentos pedagógicos o didácticos. Como dice un autor, Stodolsky(1991: 13), «El contenido influye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares[...], aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente». De modo que este ingrediente del conocimiento personal poseído por los profesores también constituye otro referente importante. Aunque haya que advertir, a su vez, que no basta sólo dicho conocimiento, sino también el conocimiento didáctico del mismo, es decir, la capacidad de tornarlo comprensible y significativo para los alumnos, echando mano de principios relativos a su representación, organización flexible, conexión con la experiencias y conocimientos disponibles por los estudiantes (Shulman, 1987).

### *(c) El entorno social-cultural y educativo del centro y los alumnos*

He aquí uno de los referentes más aducidos, tal como indicamos en capítulos anteriores, para el desarrollo del curriculum por los centros. Su consideración particular a la hora de elaborar los Proyectos de Centros habría de garantizar su adecuación a las peculiaridades locales y, con carácter más personal, a la cristalización de las mismas en la cultura, expectativas, disposiciones y bagaje experiencial que cada uno de los alumnos aporta a sus propios procesos de formación y aprendizaje. Se da la mano, en alguna medida, con algunos de los

ámbitos previamente considerados al hablar de la atención a la diversidad. Pero su amplitud en este caso supera los confines estrictos de lo personal para abarcar simultáneamente facetas socioculturales y antropológicas.

Una de las claves pertenecientes a la “filosofía” de la Educación Secundaria Obligatoria –según señala la LOGSE– es precisamente la necesaria contextualización y adaptación del currículum al *entorno sociocultural* de cada centro. Por eso se insiste oficialmente en que es preciso un “análisis del contexto” como base para la elaboración de los proyectos de centro. En efecto, parece necesario tener presente el bagaje cultural de los alumnos, su contexto familiar (fuente importante del capital sociocultural con el que interaccionará la cultura escolar y los modos de relación y de aprendizaje) y, en fin, el entorno social circundante, cercano o no tanto. En realidad, los contornos medioambientales en la era de la información en que se desenvuelven nuestros alumnos cada vez tornan más difusas las fronteras entre lo próximo y lo lejano.

Este referente, como no podía ser menos, está repleto de ambivalencias. Atender al entorno y peculiaridades socioculturales de los alumnos puede ser un subterfugio para, en aras del respeto y consideración de las diferencias, legitimar sutilmente las desigualdades de partida en vez de aspirar a su atenuación y compensación dentro de lo posible. En algunos contenidos de la cultura entre el profesorado de secundaria no es raro encontrar reticencias, más o menos comprensibles, a la hora de considerar este referente como un criterio sólido para determinar los niveles y criterios de exigencia académica en esta etapa. Y, en muchos casos, cuando se plantea el tema de forma simplista están cargados de razón. Sin embargo, el asunto más decisivo y constructivo no tendría que ver tanto con la relajación de los tan cacareados niveles, que a la postre ponen el acento en los resultados, cuanto con lo que haya de hacerse antes de llegar a los mismos. Un criterio importante, desde nuestro punto de vista, para incorporar este referente en los Proyectos de Centro habría de centrarse de forma decisiva en plantearse qué es lo que se puede y debe hacer en los distintos ámbitos del currículum y la enseñanza para que todos los alumnos puedan aprender lo que se valide como aprendizajes y disposiciones mínimas en la etapa educativa correspondiente. Este principio tiene que ver con esos valores de universalidad y no discriminación a que hemos venido haciendo alusión, y –por eso– debe ser especialmente tratado y afrontado.

Una faceta importante del entorno circundante a los centros de Secundaria, que desgraciadamente no suele considerarse, es la relativa a su enclave en la red de servicios educativos y centros escolares, sean de educación Secundaria o Primaria. Estudiar y realizar determinadas actuaciones entre centros y profesores de Primaria y Secundaria es un derrotero de obligado cumplimiento para hacer menos problemáticos algunos asuntos tan delicados como la transición de una a otra etapa (Gimeno, 1996). Las relaciones entre centros y profesores de Secundaria, formando redes de intercomunicación y grupos de trabajo, no sólo puede ser una medida que no socave la autonomía sino, más bien, una vía provechosa para enriquecerla, superar riesgos más que probables de localismos injustificados, y aprovechar en beneficio de todos recursos y posibilidades existentes en los entornos más cercanos.



Finalmente, y aunque sea sólo de forma alusiva, es razonable incluir en este referente una mirada por parte de los centros tanto a otros servicios, recursos y posibilidades formativas que puedan estar presentes en el entorno próximo, o en las cada vez más frecuentes redes de información y comunicación a distancia, cuanto lo que concierne a la relación con las familias, APAs, asociaciones, y diversos organismos. Asimismo, algunas de las modalidades formativas de la Educación Secundaria, particularmente los módulos profesionales, requieren establecer conexiones con el sector de los servicios y empresarial que hagan posible abordar y coordinar como es debido tan loables declaraciones y propuestas en este terreno. En resumidas cuentas, y aún conscientes de todas las ambivalencias de esta dimensión, un centro escolar no debiera considerarse ni construirse como una mónada aislada, sino abierta, sensible y con capacidad de relación y respuesta a su entorno. Un aspecto tan insidioso como el relativo a la *imagen pública del centro*, como consecuencia de su proyección social, no debiera caer en saco roto. Indagar y compartir dicha imagen, en un proceso de autorrevisión, puede dar pie para ver en qué grado estamos conformes con ella, o qué pasos habría que ir dando para alterar si fuera deseable. Y esto, que algunos pueden tratarlo bajo una perspectiva de *marketing* y por razones de supervivencia en un posible “mercado” de la enseñanza, no puede ser camuflado por quienes estemos a favor de la escuela pública que, según sus valores y criterios, también debe cuidar esta faceta, proclamarla y defenderla en el debate social y la opinión pública. Un tema, por cierto más que problemático, pero seguramente no eludible por múltiples razones en las que no podemos entrar ahora.

(d) *La literatura pedagógica general y la didáctica específica de las materias o áreas*

Los libros, ensayos, estudios y obras que versan sobre distintas dimensiones curriculares, organizativas o didácticas de las áreas y materias específicas, cuando presentan propuestas de conocimiento didáctico y pedagógico valiosos y pertinentes pueden constituir también otra base importante para elaborar el PC y las programaciones didácticas de los Departamentos. Por su parte, las *revistas* de educación en general, las profesionales de Asociaciones de profesores por materias, y las dedicadas a la didáctica especiales, suelen recoger experiencias prácticas desarrolladas por grupos en los centros, por seminarios o grupos de renovación, que pueden ser útiles a la hora de buscar ideas y sugerencias para las propias prácticas. El desarrollo del curriculum por los centros, sobre todo cuanto se asienta sobre verdaderos procesos de trabajo conjunto entre el profesorado, puede ser un excelente contexto para trabajar socialmente este cúmulo de informaciones y propuestas. Algunos hablan de la importancia que en este sentido puede tener lo que denominan *procesamiento social de la información pedagógica* (Louis, 1994), pues puede ser de utilidad tanto para acceder, interpretar y reconstruir ciertas propuestas como, a su vez, para deliberar conjuntamente sobre qué y cómo se puede hacer con las mismas en el propio contexto de trabajo.

(e) *La formación, asesoramiento y servicios de apoyo disponibles*

Los centros y los profesores disponen de ciertos referentes teóricos y prácticos para elaborar sus proyectos y planificaciones a partir de actividades de formación a las que puedan asistir o haberlo hecho con anterioridad, así como de las contribuciones que a este mismo propósito puedan hacer otros servicios de asesoramiento y apoyo. Aludimos a esta faceta en el capítulo segundo al hablar de los diversos mediadores entre el currículum oficial y los centros y profesores. No vamos a redundar en ello para mostrar sus excelencias, generalmente más infrecuentes que lo que sería deseable, o para denostar una vez más sus limitaciones, que no siempre son tales.

Planteado el tema en términos constructivos, procede reclamar sus contribuciones notables para diseminar ideas y propuestas metodológicas, así como para participar, en contextos de genuina colaboración, en la reconstrucción de los modos de pensar y hacer del profesorado y su capacitación para tareas como las que estamos comentando. Ponerse en contacto con nuevos conocimientos, métodos o recursos, procesos o ejemplificaciones prácticas, es un medio potencialmente muy provechoso para consolidar o reformar ideas propias a la hora de planificar y llevar a cabo la enseñanza. Las contribuciones y participación en este sentido de *asesores externos* (procedentes del CPR, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Coordinadores de Programas institucionales, Inspección de Educación, otros profesionales de la educación) puede facilitar el proceso de desarrollo del Proyecto de Centro, especialmente cuando es un apoyo continuado, y no episódico o puntual, y cuando es coherente en sus funciones y metodologías de trabajo con la naturaleza y propósitos del desarrollo del currículum por los centros.

(f) *Libros de textos, proyectos de editoriales y otros materiales curriculares*

En la práctica, los *libros de texto* para los alumnos son, a veces, una de las bases más determinantes para decidir el currículum de un curso. Se podría pensar que, para que no haya incongruencia entre el currículum programado y el currículum en acción en el aula, en el caso en que este último venga estructurado básicamente por el libro de texto, debiera haber una relación entre uno y otro. Cuestión distinta es si primero conviene tener un proyecto propio, y luego –como debate profesional en el departamento– ver qué material de apoyo pudiera ser pertinente para lo que queremos hacer, subordinando su elección al proyecto previo que hemos elaborado. Una limitación importante de este tipo de recursos es que, lógicamente, no explican por qué seleccionan y organizan los contenidos como lo hacen, ni las bases educativas en que se apoyan. Las editoriales han presentado *propuestas de proyecto curricular de centro y programación didáctica* del área o materia en coincidencia con sus propios libros de texto, que están siendo empleadas –con un sentido mimético cuando vienen en archivo informático, o ilustrativo y ejemplificador– por el profesorado. También este referente merecería comentarios adicionales, pero las limitaciones obligadas de este libro, y las alusiones ya realizadas al respecto, nos liberan de análisis más pormenorizados.

En cualquier caso, no siendo prescindible su uso de modo drástico en las actuales condiciones de trabajo docente, es mucho lo que se juega en los criterios utilizados para su selección y más concretamente en el modelo pedagógico que presida su utilización didáctica. Una tensión importante es la que suele aparecer entre el libro de texto como determinante más decisivo de la vertebración del currículum escolar, anulando otras posibilidades y cercenando la profesionalidad docente, o este tipo de material didáctico como un recurso de trabajo y apoyo, susceptible de ser combinado con otros disponibles y sometido a las decisiones y el plan de trabajo del profesor y los departamentos.

Esta relación que acabamos de hacer, sin ser exhaustiva, presenta algunos de los referentes que nos parecen dignos de consideración a la hora de abordar la elaboración del Proyecto de Centros y las programaciones de los Departamentos. Si pretendiéramos resumir en sólo dos ideas el mensaje que queremos transmitir, destacaríamos: a) al abordar estas tareas hay que decidir, pero es preciso, al mismo tiempo, dotarse de un marco de normatividad, y operar debidamente con el mismo, para conferir sentido y legitimidad a nuestras decisiones; b) los ámbitos que tratemos, las decisiones que tomemos y la normatividad con la que operemos no pueden ni deben funcionar en el vacío; cuánto más enriquecidas sean las fuentes de información, experiencia y conocimiento, cuántos más sean los recursos y apoyos, cuántos más y mejores sean los diálogos con la realidad y los distintos referentes de apoyo para transformarla, tanto más valiosos y mejor fundamentados estarán nuestros proyectos. Lejos de lo que podría suponerse, la autonomía de centros y departamentos no debe llevar al aislamiento, sino al establecimiento de más y mejores interconexiones y relaciones fundamentadas. En caso contrario, no sólo podemos poner en juego valores incuestionables sino que, al mismo tiempo, incurriremos en serios riesgos de empobrecimiento intelectual, trivialización del currículum por muy basado en el centro que se autoproclame y, lo que sería más grave, en la pérdida de algunas oportunidades para la renovación pedagógica.

## 2.5. El Proyecto de Centro como contexto y contenido de la formación del profesorado

Planificar el desarrollo del currículum por los Departamentos y Centros escolares remite necesariamente a una concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige –a su vez– ir configurando los centros y departamentos, concentrando en los mismos los recursos y apoyos necesarios, como comunidades que se ocupan, primariamente del aprendizaje de los alumnos, y también del de los mismos profesores. Es ésta una de las ideas centrales de algunas de las propuestas actuales que abogan por una visión de los centros como organizaciones que aprenden, tal como planteamos en algunos de los puntos anteriores.

Por eso mismo, desde nuestra perspectiva, el proyecto o programación del centro ha de contemplar qué espacios, tiempos, apoyos o recursos se piensan articular para hacer del desarrollo del curriculum un contexto, contenido y actividad de formación de los mismos profesores. La LOGSE señala (art. 56) que, además del papel de las administraciones educativas, el centro escolar es responsable de la formación de su profesorado, aunque no siempre se hayan puesto los medios para que dicha competencia se pueda ejercer adecuadamente. Y entre las competencias del Claustro, se reconoce en el Reglamento de los IES, *participar en la planificación de la formación del profesorado del instituto.*

Desarrollar en la práctica estas ideas puede suponer el horizonte de ir reconstruyendo los centros y departamentos como espacios propios de renovación pedagógica, lo que seguramente no es posible a menos que abordemos esta tarea como una actividad esencialmente formativa para el profesorado implicado. En otro lugar (Escudero, 1992: 57) hemos destacado esta necesaria confluencia entre cambio y formación: «Hoy resulta poco defendible una perspectiva sobre el cambio para la mejora de la educación que no sea, en sí misma, capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes y, en suma, formativa para los agentes que han de desarrollar las reformas en la práctica.»

Si desarrollar de un modo mejor la educación implica aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proceso educativo, y no sólo un medio para poder aplicar cambios externos. Es preciso, entonces, planificar unos procesos formativos internamente generados, atentos a las situaciones y pertinentes a los contextos de trabajo, en los que los espacios y tiempos de formación –por una parte– y los espacios y tiempos de acción –por otra– no estén formal ni sustantivamente separados. Esto lleva a cuestionar la concepción de la formación del profesorado como un recurso instrumental para aplicar las propuestas externas, o también como un fenómeno separado de los tiempos, lugares, contextos y trabajo pedagógico de los docentes, y quizás poco relacionado con sus saberes profesionales, experiencias y necesidades cotidianas. En vez de *formar a* los profesores sólo según la lógica derivada de los cambios externos y para dar respuesta a las necesidades y problemas que plantea su puesta en práctica, cabe otra opción en la que *formarse* suponga un proceso centrado en la capacitación y el desarrollo, individual y colegiado al tiempo, mediante la creación de dispositivos y dinámicas que posibiliten la reflexión común sobre las prácticas que se realizan, la resolución de los problemas reales que se detectan, compartir interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias entre los profesores. Cuando en un centro escolar se apuesta por coordinar y estimular los aprendizajes de la profesión por parte de sus profesores, y se van haciendo esfuerzos progresivos en esta dirección, podemos decir que ese centro, Instituto y Departamentos, se sitúan en una dirección de convertir en organización aprende para ayudar a otros a aprender. Y, seguramente, ahí residen una de las claves más decisivas para un desarrollo significativo del curriculum.

Por eso, bien entendido y practicado el desarrollo del curriculum por los centros habría de ser uno de los contextos, contenidos y desafíos más importan-

tes para la misma formación continuada y el desarrollo profesional de los docentes. Esto nos conduce a recomponer las instituciones educativas, de modo que no sólo proporcionen un aprendizaje de los alumnos, sino también de sus propios profesores en sus situaciones de trabajo. En nuestro caso, esto podría traducirse en las decisiones que tomemos en orden a que el funcionamiento del Departamento, como organización y lugar de trabajo, sea un contexto estimulante del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores y profesoras, donde la mejora en las ideas pedagógicas y en los modos de trabajar con los alumnos vaya en consonancia con la realización por los centros de sus correspondientes proyectos. Esto exige –de acuerdo con el conocimiento y experiencias disponibles– rediseñar los tiempos laborales, articular nuevos espacios sociales, organizativos y dinámicas de trabajo internas, así como focalizar en centros y departamentos los recursos de apoyo y asesoramiento necesarios. Las oportunidades para trabajar y aprender unos de otros (de ahí la importancia de la colaboración en el trabajo y aprendizaje en grupo), unas relaciones igualitarias en el poder y autoridad en la toma de decisiones, así como una autonomía individual en el ejercicio del trabajo y tareas, son –entre otras– condiciones necesarias, aunque ciertamente conflictivas y sinuosas. Y, ampliando la mirada más allá de cada uno de los departamentos, procede redundar en que ese deseable encuentro entre la formación de los profesores y el desarrollo del currículum requiere recomponer patrones organizativos en los mismos centros: tiempos, comisiones efectivas, relaciones entre las distintas unidades organizativas, procesos de trabajo y, en suma, la cultura escolar y organizativa.

Tomar en serio uno de los lemas más en voga –los centros escolares como unidades básicas del cambio– habría de traducirse en resituar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra, promueva una formación inscrita en el propio proceso de construcción del currículum y la práctica docente como una tarea colegiada y al tiempo personal. Si los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos, promover el cambio educativo como resolución de problemas significa ir construyendo en equipo los cambios necesarios a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica. El desarrollo del profesor, su crecimiento como profesional, se debe inscribir, entonces, en el desarrollo del centro escolar donde trabaja. En este sentido, el centro escolar como unidad de cambio no debiera ser justificada sólo como una buena solución para la calidad educativa, sino plantearla como un cambio e innovación en sí mismo, que requiere ir construyendo las condiciones y procesos que la posibiliten o generen más allá de la delegación de espacios de gestión semiautónoma del currículum. La cuestión de la innovación se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en lo que afecta a la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como también en lo que pueda lograrse en la implicaciones en estas tareas de otras instancias y profesionales.

Como también hemos precisado en otros puntos, esto no debiera entenderse como un canto al aislamiento y la autonomía sacralizada de centros o profesores. Si sus acciones y propósitos han de ampararse en valores y principios de carácter más amplio, sus posibilidades de desarrollo y formación tampoco pueden considerarse independientes de ese conjunto de referentes, o fuentes variadas de conocimiento y experiencia, que también residen más allá de los centros. Ésta es una cuestión que permite contextualizar ideas como las que acabamos de sugerir, aunque, en la medida que se reclamen más confluencias e implicaciones de diversos profesionales e instituciones, al lado de sus posibilidades surgirán problemas añadidos.

### 3. LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO Y PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LOS DEPARTAMENTOS COMO DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

A nuestro entender, la relevancia y contribución pedagógica de los Proyectos de Centro pasa en gran medida por las condiciones y el clima socioinstitucional que seamos capaces de generar para dotarlos de sentido, y por los procesos que orquestemos para tomar las decisiones oportunas, situándolos en una tensión entre lo que es nuestra realidad y lo que debiera ser en términos de mejora. Estos procesos y condiciones nos parecen importantes para abordar los ámbitos que hemos de considerar al elaborar nuestros proyectos y programaciones didácticas, así como reflexionar, deliberar, contrastar e ir logrando cotas de acuerdo en torno a los marcos normativos y valores que legitimen y justifiquen nuestras decisiones y previsiones.

En su conjunto, podríamos decir que esta plataforma, que hemos desarrollado con cierto detalle en el punto anterior, representará algo así como el “humus” del que irán surgiendo y desplegándose las raíces y el desarrollo más visible del Proyecto de Centro como documento curricular y organizativo del Instituto, las Programaciones Didácticas de los Departamentos como expresiones más concretas de aquel y, seguramente, otros materiales, documentos de referencia y apoyo que, independiente de su mayor o menor reclamación externa, puedan contribuir a hacer explícitas nuestras intenciones y modos de trabajar.

Nuestra manera de entender el desarrollo del curriculum por los centros, como hemos reiterado a lo largo de este libro, nos lleva a prestar más atención a los procesos implicados, los contenidos tratados y los criterios de valor puestos en juego que a la mera producción de documentos. Con ello, recuperamos algunas de las ideas más aprovechables que, tal como advertimos al describir los albores de este planteamiento, suscribían sus promotores: importan más, y son más decisivos para la renovación pedagógica, los procesos y contenidos que los productos. Éstos, que también tienen su razón de ser, correrán serios riesgos de irrelevancia y trivialización en unos casos, o de simple trámite y formalidad en otros, a menos que estén bien abonados por los ingredientes que nutran y fertilicen ese humus de que hablábamos más arriba.

Por un cúmulo de condiciones y circunstancias, provocadas algunas por los modos y maneras de establecer, regular y orientar esta tarea por la Administración, y localizables otras en la cultura de nuestros centros de secundaria, y en las condiciones de trabajo, la disposición y capacitación del profesorado, quizás nuestros Proyectos y Programaciones suelen estar más próximos a una perspectiva centrada en el *producto* —algo que hay que elaborar porque nos lo exigen— que iluminados por ese otro espíritu y perspectiva denominada aquí de *proceso*. No obstante, planteado el tema como es debido, no procedería incurrir en posiciones extremas y, a la postre, simplistas; el desarrollo del currículum por los centros requiere, al mismo tiempo que procesos adecuados y bien fundamentados, productos o concreciones, incluso escritas, que reflejen nuestras posiciones pedagógicas, deliberaciones, aspiraciones y previsiones. Es verdad que no importa sólo el final del trayecto, sino, y tal vez más, la trayectoria seguida para alcanzarlo. Pero, siguiendo con la metáfora, el viaje emprendido y realizado debe llevar a alguna parte: nuestras opciones de valor, contenidos y procesos han de traducirse también en resultados, productos, en este caso proyectos diseñados y explícitos.

En este apartado vamos a comentar algunas sugerencias sobre “cómo” elaborar los proyectos (PC y PDD) en tanto que expresiones de las decisiones curriculares del Centro y los Departamentos, y como marcos de referencia para el desarrollo del currículum en la práctica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí nos centraremos en la elaboración de los documentos correspondientes y el establecimiento de ciertas condiciones para ello, mientras que, en el punto siguiente, incidiremos específicamente sobre sus conexiones y relaciones con la práctica docente y otras actuaciones que giran alrededor de la misma.

Conviene recordar, antes de entrar en otras precisiones, que esta tarea de elaboración, o si se quiere de escritura progresiva del Proyecto o Programaciones, ha de insertarse en esa serie de procesos a los que nos referimos en un punto anterior donde abogamos por una concepción evolutiva y constructiva de la planificación. Esto vendría a significar, si asumimos sus implicaciones prácticas, que tal vez no sea lo más adecuado entrar de lleno y sin más en la toma de decisiones sobre los ámbitos a decidir y la consiguiente redacción de los acuerdos adoptados en relación con los mismos. Es preciso arropar debidamente esta tarea que, como decimos, siempre estará expuesta a discurrir por el “filo de una navaja”: por una de sus caras discurre la formalidad y el trámite, los proyectos elaborados para salir del paso; por la otra, la construcción reflexiva de nuestras opciones pedagógicas, de un marco activamente diseñado para orientar nuestro quehacer educativo, su coordinación y vertebración, la articulación del centro, departamentos y ciclos, así como para comunicar y someter al escrutinio de la comunidad escolar más amplia qué es lo que pensamos, cuáles son nuestras opciones educativas, qué nos proponemos hacer y cómo estamos organizados para llevarlo a cabo.

La articulación concreta de este trabajo y sus traducciones particulares estará, sin duda, configurada por la concurrencia de múltiples factores. Entre ellos, ese abanico de posibilidades y constricciones que estructuralmente afectan a

nuestros centros de secundaria, así como las políticas educativas más específicas desde las que se intenta definir y ordenar la realidad de los centros, y particularmente este cometido del desarrollo de un currículum adaptado. Mirando las cosas desde dentro, algunos caldos de cultivo bastante problemáticos pueden venir dados por las trayectorias históricas que han contribuido a marcar la personalidad de cada Instituto, sus mayores o menores convulsiones debidas a la actual reordenación de sus estructuras y ciclos, así como las culturas profesionales y departamentales del profesorado de Bachillerato.

En la estructura de los Institutos, las unidades organizativas y pedagógicas de planificación y coordinación del currículum son los Departamentos didácticos. Para que las programaciones de las áreas/materias que éstos tienen a su cargo no queden como asunto exclusivo de cada uno, y pueda darse una conjunción (no ocasional o esporádica) de la acción educativa (coordinación de contenidos, metodología, criterios de evaluación, etc.), se ha propuesto una *Comisión de Coordinación Pedagógica* (director, jefe de estudios y jefes de Departamentos) que establezca las líneas generales y asegure la coherencia con el Proyecto Curricular del Instituto para cada uno de los ciclos y cursos. No obstante, existe el grave peligro de que la coordinación por áreas, al final, venga a reforzar una visión y práctica parcelada del currículum en lugar de ir consolidando la deseable coherencia educativa.

Según las propuestas oficiales, el Consejo Escolar tiene las funciones de establecer directrices y líneas de elaboración de los aspectos generales del Proyecto de Centro, así como aprobarlo y evaluar su funcionamiento. El Claustro de profesores formula propuestas generales, establece las directrices del currículum del Instituto, las aprueba y evalúa. El Equipo Directivo elabora (formula, redacta) los ámbitos de actuación común del centro, el Plan General Anual, y ha de asegurar, tal como se le atribuye, su cumplimiento. Los jefes de Departamento que, como no es infrecuente escuchar, "para eso" tienen reducción horaria, elaboran la programación didáctica del Departamento correspondiente. Por último, la Comisión de Coordinación Pedagógica (jefes de Departamentos, director, jefe de estudios) coordina la congruencia entre los aspectos generales del centro, las propuestas curriculares interetapas, y —muy especialmente— entre las distintas programaciones didácticas de los departamentos, para garantizar una acción educativa conjunta y común del Instituto. En uno y otros casos, los restantes miembros pueden que asientan pasivamente, bajo la presunción de que, a fin de cuentas, lo elaborado de ese modo tendrá escasa incidencia en su propio trabajo.

Es éste el diseño de una estructura competencial y organizativa para la elaboración de proyectos y programaciones que, aunque necesaria de alguna manera, está lejos por sí misma de satisfacer los principios y la filosofía que debieran presidir el desarrollo del currículum por los centros. Asuntos tan decisivos como el grado en que los Equipos Directivos y las Comisiones de Coordinación logren coordinar en efecto y dinamizar los procesos requeridos difícilmente podrán resolverse a través de medidas organizativas sólo de carácter estructural. De modo que si, quizás en algún momento, una cierta estructura



formal es necesaria para comenzar a funcionar, lo que ocurra dentro de esas estructuras, el modo cómo se interpreten los respectivos papeles y la operación y resultados de la misma reclaman otros muchos ingredientes y no precisamente de ese carácter. Una cosa es crear y sostener estructuras, y otra, bien distinta y a la postre decisiva para la relevancia y utilidad de los proyectos a elaborar, las creencias, compromisos, valores e implicaciones que circulen dentro de la misma, a fin de cuentas, la cultura organizativa y profesional que la vivifique.

La vertebración y dinamización de un Departamento y del Instituto en su conjunto depende, comúnmente, de cómo el Jefe de Departamento, Equipo Directivo u otros líderes informales, logren implicar y comprometer al resto de profesores ejerciendo para ello una función de liderazgo que, por lo demás, ha de ser compartido, reconocido y valorado como tal. Por eso, aun siendo importantes las personas que en cada momento ocupan puestos directivos, de alguna manera asociados a la posibilidad de ejercer ciertas influencias, lo son más los talentos y disposiciones de todos los implicados. Liderar procesos de desarrollo del curriculum no debiera consistir tanto en tener la voz cantante y las responsabilidades implícitamente delegadas por los demás cuanto en estimular voces múltiples y exigir las responsabilidades que nadie en particular puede desplazar hacia otros, pues pertenecen a la profesionalidad docente y al compromiso ético con la propia tarea educativa concertada con la de los demás. Es decir, lo que estamos reclamando, sea a nivel de centro o de departamentos la necesidad de generar un determinado tipo de *cultura organizativa y profesional* en la que tengan su reconocimiento y lugar propio valores como los que hemos predicado de las instituciones públicas al servicio de la educación, traducibles de forma específica a la reflexión y deliberación conjunta sobre la educación, el curriculum y los proyectos que del mismo construimos en nuestros centros. Es difícil de imaginar esta posibilidad, aunque hoy por hoy pertenezca más a la categoría de los sueños que a la realidad vigente, sin que recíprocamente nos recordemos y exijamos tareas y responsabilidades que nadie puede cumplir por nosotros.

Y, al llamar la atención sobre esa cultura general del centro, no queremos incurrir en ninguna pretensión de homogeneizaciones improcedentes. Cada Departamento suele tener modos y prácticas distintivas de llevar las clases, trabajar en el centro y entender la enseñanza, y esto, así formulado, no es ni positivo ni negativo. En la educación secundaria, debe situarse dentro de cada departamento un espacio privilegiado de colaboración y desarrollo curricular. Algunos análisis de los Institutos de Secundaria (Grossman y Stodolsky, 1995) han sostenido que ya sería deseable que cada unidad departamental, aun cuando la relación interdepartamental no alcance los grados óptimos, funcionara con un trabajo conjunto entre los profesores que la forman y –por ello mismo– fuera un medio adecuado de intercambio de experiencias y desarrollo profesional. En el Departamento los profesores comparten un conocimiento, referencias, creencias, normas, modos de hacer y lenguaje, un marco conceptual, en suma, construido en torno a sus respectivas materias. Y este hecho, siempre que sea adecuadamente encarado, no tiene porque contravenir la posibilidad de un proyecto común; puede ser, incluso es necesario que así sea, enriquecedor y expresión del carácter diversificado del mismo.

Ahora bien, el reconocimiento que merece la “personalidad” de cada uno de los Departamentos no debe utilizarse como una excusa para reforzar que cada uno, cual pequeños “reinos de Taifas”, funcione por su lado; esto puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje y educación de los alumnos. De ahí que una de las líneas a proseguir haya de incidir también en la coordinación interdepartamental. El Proyecto de Centro no debe resultar en una “federación” de los proyectos constitutivos de cada Departamento, ni llevar “adossadas” las distintas programaciones didácticas elaboradas independientemente. Un Proyecto de Centro no es un todo por agregación de partes, sino por la conjunción que seamos capaces de lograr entre el proyecto general del centro y las programaciones de los departamentos, de modo que configuremos *un* Proyecto de Centro integrador de sus diversos niveles y ciclos: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior. Entre la aspiración de consensuar y articular criterios y modos de trabajo comunes a las distintas áreas, y el peligro de un proyecto de centro que se quede en la suma de distintas programaciones (“mosaico”) de cada Departamento, se juega en gran medida el ser y la función del desarrollo del currículum en los Centros de Secundaria. Pues no basta ensamblar “sobre el papel” un Proyecto de Centro, si de lo que se trata es de que tendamos a *hacer del centro un proyecto*. Lograr articular las Programaciones didácticas de los Departamentos implica –como se ha visto anteriormente– ir generando procesos, tiempos y espacios comunes que vayan, poco a poco, facilitando la construcción de las bases pedagógicas compartidas que organicen el currículum y orienten las prácticas cotidianas de enseñanza.

En cualquier caso, con esta serie de consideraciones no pretendemos otra cosa que alertar sobre una serie de extremos que es preciso tener en cuenta, de modo particular en nuestros centros de educación secundaria. Prestar la atención que merecen no ya las estructuras organizativas y funciones establecidas, sino la cultura del centro y los departamentos, es una cuestión crucial para el desarrollo del currículum y su plasmación en los proyectos o programaciones correspondientes. Adviértase, por añadidura, que los intentos de coordinar los distintos departamentos pasan también por la urgencia de articular como es debido no ya el currículum de forma genérica, sino sus concreciones en ciclos o etapas. Un Instituto que tenga distintas etapas o niveles educativos (E.S.O., Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional, Programas de Garantía Social), tiene que afrontar de modo activo la necesaria *continuidad curricular* en lo que afecta a las transiciones de unas a otras. Este es un cometido propio del Proyecto de Centro, y, para que pueda ser mínimamente satisfecho, han de adoptarse la medidas organizativas que permitan ir resolviéndolo de la manera más adecuada.

En resumidas cuentas, que la elaboración del Proyecto de Centro requiere de un conjunto de condiciones, clima, estructuras organizativas, liderazgo, asunción de compromisos y responsabilidades explícitas y concertadas. En ausencia de su adecuada orquestación, incluso nuestros mejores deseos pueden verse seriamente cercenados.

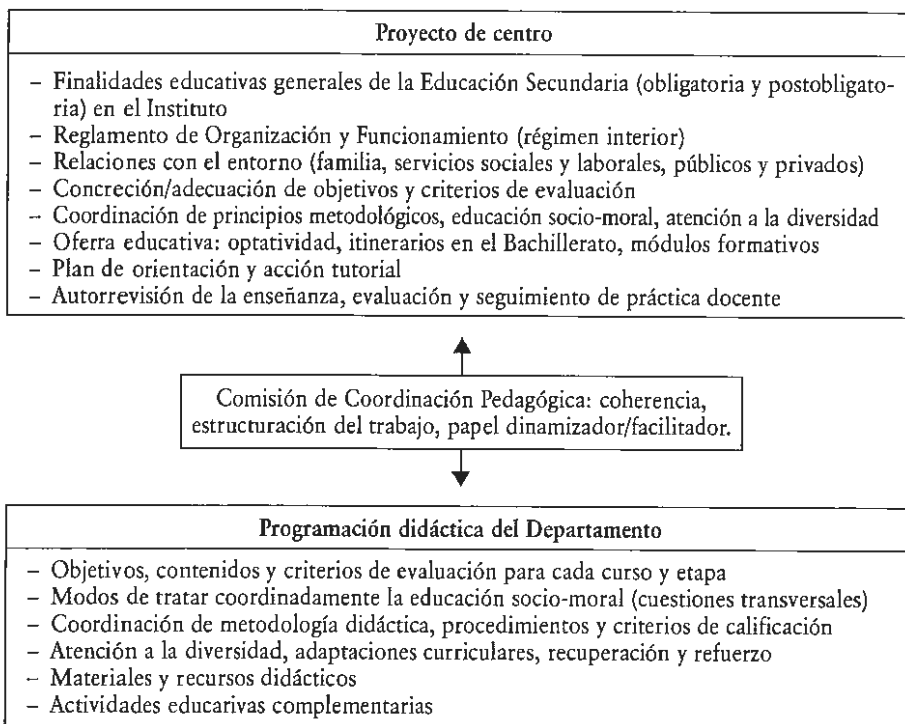
Amén de estas facetas de carácter más organizativo, procede aludir brevemente a otros matices de carácter más bien metodológicos. A este respecto puede considerarse la cuestión que atañe a la secuencia de actividades a realizar para la elaboración del proyecto y programaciones. Aquí, como en otros tantos asuntos de esta naturaleza, es prohibitivo plantear alguna que de forma expeditiva pueda resolverse todos los interrogantes. La realidad interna de cada centro, sus tradiciones más valiosas, posibilidades reales o construidas, así como la competencia disponible y los recursos a mano, pueden resultar factores importantes para optar por unas u otras opciones. Al igual que los planes se van haciendo progresivamente, las estrategias de elaboración –para que sean situacionalmente significativas– no tienen un patrón fijo. Pero la opción estratégica seguida deberá ser congruente con los principios y procesos que deseamos promover, proporcionando un marco organizativo para resolver los problemas, dentro de una planificación del desarrollo del currículum por el centro y departamento.

Se ha hablado de estrategias deductivas, inductivas o mixtas. Unas y otras pueden operar tanto en la construcción del PC como en el caso más particular de las Programaciones de los Departamentos. En el primer caso, se tiende a partir *deductivamente* de la normativa y orientaciones oficiales para adaptarlas a la realidad del centro. Tiene la ventaja de disponer de un marco de referencia general, cuya contribución puede ser notable para obviar sesgos y parcelaciones. Uno de sus inconvenientes más destacable puede ser que, explícita o implícitamente, nos lleve a reproducir más o menos fielmente lo establecido oficialmente, cercenar análisis más precisos de la realidad, y propiciar, por comodidad u otras razones, consensos aparentes y pasivos. Se aplica esta modalidad en ocasiones bajo un razonamiento según el cual lo primero que hay que establecer son las grandes finalidades educativas, y seguidamente sus proyecciones sobre las decisiones curriculares más específicas. Unas y otras, a decir verdad, han de estar relacionadas, pero nos es raro que las grandes visiones y declaraciones de finalidades, cuando no existe una cultura de debate pedagógico en los centros, se presten de modo particular a ese tipo de consenso pasivo de que hablábamos más arriba, a la elusión de sus implicaciones para realidades y prácticas más concretas, de este modo mantenidas alejadas de los valores y principios declarados.

Puede resultar un proceso más dinámico, aunque también más costoso en tiempo y esfuerzo, echar mano de una modalidad *inductiva*. Cuando hemos abogado más arriba por una concepción de la planificación como proceso de indagación y reflexión sobre la práctica, estábamos aludiendo a ella. Bajo este supuesto, las respectivas instancias del centro y los departamentos pueden iniciar el proceso de trabajo reconociendo y deliberando sobre las propuestas del currículum oficial, así como sobre otros posibles referentes normativos que se consideren valiosos, proceder a través de esta lente conceptual a esa lectura de la propia realidad de la que hablábamos allí, y articular desde esta intersección las decisiones que se estimen oportunas y legítimas respecto a los distintos ámbitos a contemplar en el proceso de la elaboración del PC o las Programaciones

de los Departamentos. Entendemos que esta dinámica puede resultar muy provechosa, pues, aunque tiene sus complejidades, el análisis, revisión y valoración de la propia realidad, contrastada con propuestas y criterios que apuntan hacia lo que debería ser, puede facilitar dos fenómenos loables: realizar un análisis crítico y reflexivo del currículum oficial, e inscribir el plan o proyecto en una lógica de mejora de aquellas dimensiones o facetas de nuestra realidad que hemos descubierto como dignas de ser cambiadas.

Sea cual fuere la metodología, sus resultados dependerán del conjunto de condiciones socioinstitucionales y organizativas a que nos hemos referido, así como de los contenidos que abordemos, los valores y principios que tengamos en cuenta para confeccionar nuestros proyectos o programaciones. En algunos puntos anteriores hemos propuesto una relación de ámbitos organizativos y curriculares que pueden, y en algún sentido deben, plasmarse al desarrollar el currículum por los centros, y, por tanto, no vamos a redundar. Las propuestas oficiales sobre esta materia han indicado formas particulares y contenidos a considerar, que recogemos, sólo a modo de síntesis, en el cuadro siguiente:



En resumidas cuentas, los ámbitos que se refieren son fundamentales a la hora de pensar y plasmar el currículum del centro, y con ello se está sugiriendo una cierta organización y estructura del mismo que puede ser aceptable. Nos encontramos, una vez más, en la necesidad de redundar en una consideración ya expuesta: si bien la estructura formal del proyecto y la programación tiene su importancia, tanto o más decisivos e importantes son los criterios de valor y los procesos que hayamos movilizado para llegar a formularla o redactarla. Desde nuestro punto de vista, por tanto, no es preciso obsesionarse con lo que haya de ponerse; habríamos de preocuparnos más bien por su sentido, su significados, su valor, y sus posibles contribuciones para lo que con este tipo de documentos se persigue: reflexionar conjuntamente sobre la educación y el currículum en tanto que una forma de articularla, afrontar las estructuras, relaciones, dinámicas de trabajo y cultura organizativa que es preciso recomponer al servicio de lo anterior, y establecer los puentes de conexión que puedan ser necesarios para que los planes elaborados supongan un acicate para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los mayores riesgos que acosan a la elaboración de los Proyectos de Centro es que queden como un documento burocrático, asimilado a prácticas ya agotadas, quemadas por la historia previa de las antiguas programaciones. En la primera etapa de implantación de la Reforma, quizás por la desconfianza en que los centros y profesores elaborasen los proyectos en los tiempos y formas oportunas, la Administración educativa incurrió en una excesiva preocupación legislativa, poniendo mucho énfasis en qué había que hacer, cómo y cuándo. Transcurrida esa etapa, procede descargar este tipo de tareas de excesivos aditamentos formales y uniformes, apostar más bien por la filosofía de fondo que es salvable del desarrollo del currículum por los centros, y concentrar más esfuerzos en el valor de los proyectos que hagamos que en sus correcciones formales. Éste es, seguramente, un mensaje no sólo para los centros y profesores, sino también para la administración e inspección, así como para expertos y formadores. En aras de un mínimo de congruencia con el mismo, no nos atrevemos a sugerir ni siquiera cuestiones más precisas sobre estructura, apartados y formulaciones correctas de los mencionados proyectos. Es más, lo que nos atrevemos a proponer es que si un centro o departamento consigue ir movilizándose por dentro a favor del desarrollo del currículum como un espacio de reflexión y renovación pedagógica, es de suponer que su proyecto o programación no quede reducido y acabado con el documento más oficial en el que se reflejen aspectos, por cierto razonables, como los que hemos tomado de las propuestas oficiales. Tal vez, entre la formalidad escrita y bien elaborada de los ya convencionales Proyectos Curriculares y Programaciones y el quehacer cotidiano, pueden tener cabida proyectos en curso aunque no del todo formalizados, documentos diversos que sirven de apoyo al desarrollo de determinados trabajos, acuerdos no escritos pero efectivos sobre tiempos de reunión y coordinación, y un largo etcétera. Queremos significar con ello que, sin restar importancia a los documentos más explícitos como los que hemos venido contemplando, cabe entender que existen otros que no por implícitos y no declarados dejan de merecer su

inclusión en la idea que sostenemos del Proyecto de Centro. Piénsese, en este sentido, la importancia y el significado que puede tener el hecho de que en un centro existan tiempos de relación profesional e intercambio de experiencias, a lo mejor no con la solemnidad del Claustro o Departamento, pero sí con la frescura de lo espontáneo y cercano a los necesidades e intereses entre profesores particulares; o, por ofrecer otro ejemplo, lo que podría significar que, sin atender con la deseable vertebración del Centro o Departamentos, grupos pequeños de profesores se embarquen en el desarrollo de proyectos centrados en la mejora de algunos de los aspectos del currículum y la enseñanza que justifican su atención preferente durante un período determinado de tiempo. El desarrollo del currículum por los centros, tal como sugirieron también algunos de sus primeros promotores, puede tener muchas caras y manifestaciones, por lo que no conviene reducirlo a los proyectos o programaciones más generales.

Y es que, en realidad, cuando construimos proyectos o programaciones en los centros, lo que de uno u otro modo estamos haciendo es dotarnos de una espacio de *constitución curricular*, es decir, un texto escrito en el que, sobre el sustrato de los necesarios procesos de deliberación, nutridos de discrepancias y consensos, establecemos un marco de propósitos, derechos y obligaciones para los miembros de la comunidad escolar (alumnos y familias, equipos directivos, jefaturas de Departamentos, coordinadores, profesores, también otros profesionales externos o internos). Pero esta “constitución” reducida, al igual que ocurre con la otra que escribimos con mayúscula –que, por cierto, establece y regula algunos contornos de la propia autonomía de los centros– no puede quedarse en letra muerta; debe ser adecuadamente *desarrollada*, inspirar relaciones y normas de actuación, servir como referente, susceptible de interpretación como es lógico, pero digno de ser plasmado en las prácticas, relaciones y resultados de la convivencia en esta microcomunidad social que son los centros escolares. Es preciso, por consiguiente, tratar con la atención que merece el tema del desarrollo en la práctica de los propios Proyecto de Centro y Programaciones didácticas. De ello nos ocuparemos en el punto siguiente.

#### 4. DEL CURRÍCULUM COMO PLAN A LA PRÁCTICA DEL AULA: EL CURRÍCULUM EN ACCIÓN

Un problema perenne respecto a la planificación del currículum, ampliamente documentado por la literatura especializada así como también vivido experiencialmente por el profesorado, es el relativo a la falta de relación entre lo idealmente planificado y la realidad cotidiana de las prácticas de enseñanza. Una cosa suele ser el currículum *planificado* (*pretendido, escrito o declarado*) y otra el *currículum-en-acción* (lo que los profesores hacen y emplean en la actividad docente en el aula y los resultados educativos que se llega a desarrollar con los alumnos). Desgraciadamente, no son pocas las experiencias y declaraciones que dan fe de este fenómeno, muchas veces percibido y valorado como una pérdida de tiempo.

La falta de correspondencia entre la planificación y la práctica, sobre todo entre los grandes documentos de diseño y el discurrir del día a día, hunde sus raíces en factores y circunstancias diversas; algunas son consustanciales a la naturaleza y discurrir de una y otra faceta del quehacer pedagógico, otras, por su parte, atribuibles a las condiciones y procesos que encaramos para paliar los trechos hasta cierto grado inevitables entre nuestras ideas, planes, prácticas y resultados. Analizar con detalle este fenómeno es algo que desborda este espacio y nuestros propósitos. Incidiremos, sin embargo, en algunas consideraciones que nos parecen oportunas.

Cuando la cultura y los modos de encarar los proyectos son de carácter eminentemente burocrático y la cuestión fundamental llega a ser cómo salir del paso y cubrir el expediente, no es de extrañar que entre los documentos de planificación y las prácticas cotidianas existan pocas o nulas relaciones. Una vez escritos los proyectos desde una perspectiva y con unos propósitos de esa naturaleza, pueden cumplir determinadas funciones simbólicas, así como satisfacer el cumplimiento formal de ciertos requerimientos, pero su transformación deseable en la práctica exige mucho más que eso. El Proyecto de Centro habría de ser activamente transformado y desarrollado en las Programaciones de los Departamentos, y éstas, a su vez, conectadas de alguna manera con la enseñanza en cada uno de los cursos y aulas. Y no es que con ello estemos abogando por un esquema lineal de arriba a abajo, pues cabe entender las relaciones entre cada uno de estos elementos de forma más interactiva y evolutiva, como un espacio cruzado por vectores que relacionen lo más general con lo particular a través de procesos de ida y vuelta con sucesivas interpretaciones y concreciones. La bondad de una planificación se justifica por la legitimidad de sus marcos de referencia normativos, pero su incidencia práctica pasa por lo que hagamos expresamente con la misma para transformarla en desarrollo, para convertir el curriculum diseñado, de centro o departamento, en curriculum-en-acción. Y éste, por su parte, si es analizado y valorado en sus procesos y resultados, habría de contribuir a comprender mejor nuestras intenciones y su incidencia en la práctica, a apreciar por qué ha funcionado como lo ha hecho, y, si procede, a reconstruir con nuevos sentidos y previsiones de actuaciones sucesivas los proyectos de partida. Éste es el sentido que cabe atribuir a una concepción de la planificación como un fenómeno progresivo, evolutivo y flexible, como hipótesis práctica de trabajo a contrastar en la acción, y, a fin de cuentas, como una actividad que nos ayude a preparar mejor nuestras actuaciones e ir aprendiendo de las mismas de cara al futuro. En realidad, lo que estamos sugiriendo es que para conectar los proyectos que elaboramos en centros y departamentos, que necesariamente tienen un carácter de marco general, con las prácticas cotidianas de la enseñanza, que son más concretas, situacionales y personales, parece procedente hacer el esfuerzo de construir algunos *puentes de conexión* y comunicación entre unos y otras. Hasta el momento nos hemos centrado sobre todo en cuestiones relacionadas con los proyectos correspondientes al ámbito del centro y los departamentos, y, por lo que acabamos de proponer, es preciso acercarse también a cuestiones más directamente concernientes a la prepara-

ción, desarrollo y revisión de la práctica docente. Comporta, como es bien conocido, una considerable diversidad de factores y dimensiones interrelacionadas en cuyo análisis no vamos a entrar aquí de modo específico. Vamos a ocuparnos, más bien, de llamar la atención sobre tres momentos importantes de su desarrollo y que nos van a servir para formular algunas propuestas que nos parecen de interés para el asunto a que venimos refiriéndonos en este punto. En términos formales, suelen destacarse:

- a) Una *preparación o previsión*, dado que no es una actividad azarosa, caótica o a improvisar, a “lo que salga”. Este momento previo a la docencia en el grupo clase, además de dar coherencia a lo que se hace, posibilita que –al haber pensado, y “preparado”, la práctica anticipadamente– se pueda *hacer la propia clase*, reduciendo la dependencia de instancias externas como el libro de texto o programas rutinarios, y planteando reflexivamente su adecuación a los propios alumnos y la vertebración razonable con los planteamientos más generales de departamentos y centro.
- b) *Interacción en el aula*, como conjunto de transacciones que tienen lugar entre profesor y alumnos sobre determinados contenidos. Esta consiste, normalmente, en una secuencia, más o menos estructurada, de tareas y actividades, materiales, organización y gestión de la clase, etc., que, realizada de acuerdo con principios de procedimiento valiosos, puede crear contextos potencialmente ricos para el aprendizaje de los alumnos.
- c) La *reflexión sobre la práctica desarrollada*, desde una actitud de apertura al lenguaje de los hechos, que contribuya a aprender de la experiencia y a dar sentido a lo que se hace. Cuando esta reflexión es compartida con los colegas del departamento, en su caso del ciclo, o también del centro puede ser una oportunidad de oro para coordinar la enseñanza, para llenar de contenidos pedagógicos sesiones de trabajo conjuntas, para ir reconstruyendo significativamente nuestros proyectos a la luz de sus procesos y resultados.

El desarrollo adecuado de estos tres momentos, o si se prefiere procesos, pueden hacer del desarrollo del curriculum en la práctica un espacio de renovación didáctica. Y, aunque con no pocos escollos a superar (tampoco en este terreno existen derroteros expeditivos), puede significar una buena ocasión para hacer explícitas nuestras ideas y prácticas mediante el diálogo con los hechos y con los colegas, intercambiar experiencias prácticas y proponernos la experimentación con métodos o materiales, reafirmar o modificar nuestras concepciones y valores, así como prestar atención a otras voces, perspectivas e interpretaciones, entre las que cabría destacar no sólo las de los compañeros sino también las de los mismos alumnos, que son también sujetos decisivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, por tanto, lo que estamos sugiriendo es una manera de entender y encarar la práctica docente como un proceso cíclico de investigación: planificación, puesta en práctica y evaluación. Bajo estos supuestos, es considerada como susceptible de ser construida de otro modo, como una realidad social que personal y colegiadamente pode-



mos definir y reformular, adquiriendo así control sobre ella a través de un proceso de experimentación sucesiva y, en algún sentido, también de autoformación. Somos conscientes de que, así planteadas las cosas, la imagen sugerida no deja de resultar bastante idílica. Nuestra apreciación, sin embargo, es que resulta difícil atisbar otras maneras que hagan posible unos mínimos de relación entre las buenas intenciones de los proyectos y la práctica de la enseñanza, u otros derroteros para ir haciendo de los primeros una oportunidad para la necesaria movilización de nuestros centros y la renovación pedagógica en los mismos. En todo caso, y sin ningún afán de ofrecer fórmulas para algo como esto que no está en condiciones de admitirlas, ofrecemos a continuación algunas sugerencias y consideraciones más específicas sobre cada uno de esos tres momentos a los que venimos aludiendo.

#### 4.1. La preparación de la práctica

Cuando se piensa “*qué hacer el lunes con 3º B*”, hay diferentes cuestiones de las que ocuparse. Sin duda, una de las más acuciantes es cómo ofrecer y organizar las tareas y actividades del aula para que los contenidos, considerados adecuados y deseables de conocer, sean hechos accesibles a los alumnos y, si es posible, éstos se impliquen activamente en su comprensión y aprendizaje. Cómo se va a llenar el tiempo escolar supone plantearse el conjunto de *actividades o tareas* (académicas y de gestión del grupo-clase) que, al tiempo que proporcionan seguridad al trabajo del profesor, permitan facilitar los aprendizajes de los alumnos. Integradas en unidades de trabajo o “unidades didácticas”, forman una determinada estructura y secuencia, en la que estará contemplada la metodología a utilizar y desarrollar. Aquí vamos a referirnos específicamente a la elaboración y uso de materiales y recursos, y a la planificación de las unidades didácticas, dejando otras dimensiones, como los aspectos organizativos de gestión de la clase (relación profesor-alumnos, relaciones entre el alumnado, organización del grupo, del espacio, tiempo, o estrategias de enseñanza-aprendizaje), pues desbordan este espacio y son tratados específicamente en otras aportaciones de esta colección (Coll, 1997).

##### 4.1.1. La elaboración y uso de materiales curriculares

Ha sido un viejo lema, proclamado por todos los movimientos renovadores de la enseñanza, que cambiar la práctica docente requiere nuevas maneras en el diseño, elaboración y uso de los materiales curriculares. Los materiales curriculares uniformados (libros de texto) pueden contribuir a descualificar profesionalmente al docente, cuando su función se reduzca a ejecutar y “seguir” lo que viene marcado en el texto escolar, usurpando parte de su propia competencia profesional. El papel central que en la interpretación, presentación y desarrollo del currículum oficial prescrito tienen los libros de texto, les es reconocido por la administración en España, al pretender dirigir la práctica de los profesores a través del control (aprobación oficial) del material didáctico.

Y es que –por un lado– el código en que se presenta la cultura escolar y la forma que adopta condiciona, sin duda, la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos. Por otro, la elaboración de propuestas didácticas, para ser llevadas a cabo en las aulas, suelen quedar “materializadas” en determinados recursos y evidencias textuales. Incluso, inicialmente, “Proyecto Curricular” vino a significar en el ámbito anglosajón, en uno de sus registros, una propuesta globalizadora de contenidos, concretada en un conjunto de materiales elaborados por los profesores para ser trasladados a la práctica, investigándolos y contrastando sus contribuciones al aprendizaje de los alumnos y al mismo quehacer docente.

El hecho de que cada Departamento haga su propia programación didáctica requiere la selección, elaboración propia, y utilización de unos determinados materiales, lo que habría de realizarse proyectando sobre los mismos los criterios y principios establecidos respecto a la selección de los contenidos y su organización, así como a la organización y distribución sucesiva del quehacer de los alumnos a partir de los mismos.

En las condiciones actuales del trabajo docente, parece poco viable –a riesgo de intensificar el trabajo del profesorado– una propuesta radicalmente rupturista con los materiales ajenos. Es razonable, sin embargo, reclamar una disposición crítica para integrarlos en el propio modelo pedagógico y no al revés, sobre todo si hemos hecho esfuerzos de fundamentarlo como es debido. En término de lo deseable, habría que intentar situarse en un espacio de síntesis entre dos extremos: limitarse al uso pasivo de materiales elaborados por otros, o ser creadores en toda regla de los propios (Ben-Peretz, 1990). El profesor, utilizando un símil musical, puede limitarse a interpretar la partitura ya escrita, hacer su propia interpretación, o reescribirla y ser compositor de su propia música. A fin de cuentas, la alternativa más razonable puede residir en que los profesores asumamos un papel activo en el desarrollo del curriculum, utilizando de forma profesional y creativa los materiales, sean propios o ajenos. Para liberar a los profesores de la tiranía y autoridad de los libros de texto, necesitamos desarrollar y poner en juego capacidades interpretativas, deliberativas y pericia profesional para experimentar con los materiales, a través de los que intentamos facilitar el trabajo de los alumnos, así como también el propio quehacer docente.

Basta aludir a algunas evidencias cotidianas de lo que pasa en nuestros institutos para advertir que, aun cuando en una mayoría de clases esté presente el libro de texto, está afectado por usos variados: desde un uso exclusivo en unas horas, a prescindir de él en otras; desde conceder más relevancia a unos tópicos y no a otros, a realizar durante varias clases actividades al margen del texto con otros recursos, con versiones alternativas del mismo tópico o combinar el texto escolar con otros materiales complementarios propios, etc. En suma, es el uso que se hace del texto escolar el que configura la práctica docente del aula. Muchos profesores de Enseñanza Secundaria, de hecho, cuentan con una cierta tradición en la elaboración propia de materiales, adaptados a sus propósitos específicos y a las necesidades de su contexto y alumnos. No es infrecuente que los profesores en esta etapa dispongan de carpetas de materiales que van enriqueciendo sucesivamente, y les permiten ir seleccionándolos y organizándolos para cada grupo y unidad didáctica; su estructuración cíclica, no lineal como

sucede con los libros de texto, puede permitir un uso flexible y diversificado. A su vez, a partir de su utilización concreta en el aula podemos realizar un seguimiento y evaluación del “juego” didáctico que unas y otras modalidades van mostrando, lo que puede dar pie a la introducción de las modificaciones necesarias en lo sucesivo.

Para el análisis y reflexión sobre los materiales didácticos se han presentado diversas guías orientativas. Suelen destacarse diversos aspectos y facetas a considerar (contenido científico, criterios pedagógicos y didácticos, psicológicos, etc.) que, normalmente, puedan servir para elegir textos o también otro tipo de materiales curriculares. Así, por ejemplo, Martínez Bonafé (1995) presenta un esquema/cuestionario para explorar el potencial didáctico de los materiales, analizar las estrategias didácticas que facilita, y, sobre todo, promover el debate profesional en equipo por el Departamento. Además de las características técnicas del material, el guión contiene, subdivididas en cuestiones específicas, las siguientes grandes cuestiones:

1. Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura y valores
2. Qué estrategias didácticas modela. Cuál es la instrumentación metodológica de la transmisión cultural
3. Cuál es el modelo de profesionalidad docente implícito en el material
4. Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante
5. Tareas organizativas que implican al centro
6. Evaluación del material y su vinculación con programas de formación del profesorado
7. Qué modelo pedagógico sugiere el material. Finalidades educativas y principios curriculares

Por su parte, Parcerisa (1996) ha proporcionado un serie de referencias para analizar y evaluar los materiales y libros de texto, teniendo en cuenta lo que se haya determinado en el Proyecto de Centro o Departamento. Las cuestiones, como puede verse a continuación, aluden a qué pretende enseñar el material, cómo es de coherente con los requisitos para un aprendizaje lo más significativo y funcional posible, cómo contempla la diversidad del alumnado, y cuáles son sus características formales.

1. Tipo de material y funciones: características básicas del material, ámbito de aplicación y uso, función que tiene, etc.
2. Análisis de las intenciones educativas: objetivos, contenidos, actividades, ejes transversales, etc.
3. Análisis de los requisitos para el aprendizaje: adecuación al nivel lingüístico, densidad informativa, carácter abierto-cerrado, secuencias de actividades, etc.
4. Análisis de la atención a la diversidad del alumnado: en qué grado permiten sus actividades atender la diversidad del alumnado.
5. Análisis de los aspectos formales: diseño, maquetación, legibilidad, ilustraciones, etc.

Éstas u otras guías son orientativas. Su utilidad más destacable puede residir en que provoquen la propia reflexión del profesor y de los grupos docentes sobre cómo funciona el trabajo en clase, y en qué medida los materiales dan “juego” para las experiencias de aprendizaje que se pretenden. Los textos o materiales curriculares han de tratarse como algo más que “textos cerrados”. Ofrecen, en principio, un *potencial curricular* susceptible de ser reconstruido por los profesores de acuerdo con sus propias perspectivas y el contexto de su clase; lo que convierte al texto inerte en una enseñanza específica. La función de filtro o arbitraje activo por parte del profesorado entre ciertos materiales y los alumnos será, sin duda, fundamental. Aunque los profesores en su desarrollo del curriculum pueden asumir el papel de meros aplicadores mecánicos de los materiales, no es esta la única opción; pueden también, y esto es un reto profesional, tomarlos como recurso de apoyo a sus propósitos educativos, e incluso, bajo determinadas condiciones, desarrollar materiales y recursos propios. En definitiva, la selección, reelaboración o creación propia de los materiales para la enseñanza, pensando tanto en el trabajo de los alumnos como en el del profesorado, particularmente en el contexto de los departamentos, puede ser un espacio de renovación pedagógica y capacitación profesional digno de ser explorado. Su función puede resultar ciertamente interesante como articulación de ese tipo de puentes a que aludíamos entre proyectos más amplios y el trabajo pedagógico más concreto. En este sentido, la elaboración de unidades didácticas propias puede ser –a su vez– un contexto cercano para integrar los materiales y diseñar de modo más comprehensivo el trabajo de aula.

#### 4.1.2. *La elaboración de unidades didácticas*

El desarrollo de las diferentes áreas y materias en la enseñanza, en el marco del Proyecto de Centro y de las Programaciones de los Departamentos, se concreta, normalmente, en la elaboración de *unidades didácticas*. Habitualmente los contenidos (tópico, tema, campo de conocimiento) se estructuran en torno a actividades de enseñanza-aprendizaje durante un determinado período de tiempo (varias sesiones de clase), que forman unidades didácticas. En conjunto, la enseñanza de un área/materia, aparte de otras actividades complementarias o paralelas, se configura por una secuencia de unidades didácticas (o, en el lenguaje más habitual de los profesores, “temas”). La elaboración de las unidades puede traducirse en un conjunto de evidencias documentales, materiales y recursos debidamente organizados de acuerdo con un sentido, que sirvan de apoyo y guía para el desarrollo curricular de los “tópicos” y el trabajo en clase.

El dominio de un determinado campo de contenidos, adquiridos durante la Licenciatura, requiere ser transformado en representaciones didácticas y actividades, de forma que conviertan la materia en algo “enseñable”, es decir, que facilite la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Esto supone que el *contenido disciplinar* sea filtrado por *el conocimiento didáctico* del contenido con el propósito de hacerlo asequible y adecuado para estimular los

aprendizajes perseguidos. Este conocimiento didáctico del contenido, que se aprende con el ejercicio profesional y mediante el contacto con otras fuentes de referencia que puedan enriquecerlo, incluye aspectos como los tópicos más importantes en la enseñanza de una materia o área, los modos de comprensión de los alumnos y sus dificultades, las formas más útiles para representar el conocimiento, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, los modos de expresar y dar forma a los contenidos con propósitos de que sean comprensibles y susceptibles de otras operaciones por parte de los alumnos (Shulman, 1987).

Durante bastante tiempo se empleó en nuestro país un conjunto de técnicas para hacer “programaciones” de la enseñanza, ya fuera a nivel general de curso, o, como es nuestro caso ahora, para la elaboración de unidades didácticas. Sin embargo, cuando nos planteamos como profesores la cuestión de *¿cómo podría dar bien las semanas próximas tal tema?*, lo que nos preocupa no es, de entrada, tener un documento de buenos propósitos. Son más bien el conjunto de tareas, actividades, documentos, estrategias metodológicas, formas de relacionarlo e implicar a los alumnos lo que, por sus posibles potencialidades educativas, van a ocupar nuestro tiempo escolar en el desarrollo de la enseñanza. Por eso, siendo la planificación una tarea necesaria en la enseñanza, no parece lo más importante la preocupación por sus aspectos formales. Digamos, además, que tampoco este ámbito de la planificación puede limitarse sólo a cuestiones de procedimientos (cómo enseñar), sino que debe entrar en otras realmente sustantivas (qué enseñar), así como en las tareas y actividades, y en las razones (implícitas o explícitas) de por qué y para qué hacerlo. Y, aunque es cierto que esta tarea es de la responsabilidad intransferible de cada profesor, una de las apelaciones más distintivas del desarrollo del curriculum por los centros aboga por el carácter colegiado y cooperativo de la planificación. Es difícil imaginar otra manera alternativa y concreta para perseguir y hacer posible la necesaria coordinación de la enseñanza, o para estimular la formación conjunta del profesorado en los centros y departamentos.

Sólo con el ánimo de sugerir una referencia posible, que no una técnica, para la programación, cabe destacar algunos de los principales núcleos de la misma:

0. *Eje vertebrador (núcleo temático).*

1. *Enclavar y justificar la unidad* en el Proyecto de Centro y programación didáctica del Departamento, a qué necesidades o demandas responde, alumnos a que va dirigida, acotar la duración previsible, etc.

2. *Pretensiones educativas (objetivos didácticos)*: Plantear qué capacidades se quiere conseguir como consecuencia del trabajo en el aula con esa unidad, y por qué es deseable pretenderlas.

3. *Distribución y organización de los contenidos*: Determinar qué contenidos van a configurar la unidad didáctica para contribuir a la consecución de los aprendizajes pretendidos. Secuenciación y organización de los conceptos clave, formas de planteamiento, desarrollo, relación entre contenidos/actividades, tiempo/organización del trabajo.

4. *Estrategia/s metodológica/s (tareas/actividades)*: Principios de procedimiento para el trabajo en clase, de acuerdo con los que se secuencian aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa. Igualmente aquí, sin encorsetar las tareas, habrá que hacer alguna previsión del tiempo disponible o deseable a dedicar a cada una.

5. *Materiales y recursos*: Conjunto de materiales (en muchos casos se identifican con las tareas/actividades), recogidos en módulos/carpetas, para trabajar los contenidos y ocupar el tiempo escolar.

6. *Previsiones de evaluación*: Incidir en cómo se va a ir revisando tanto el desarrollo de los procesos de enseñanza de la unidad, como el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

El núcleo de contenidos, que actúa como eje vertebrador de lo que se hace en la unidad didáctica, está contemplado en el Proyecto de Centro y su tratamiento aquí ha de ser coherente con las decisiones curriculares tomadas en la Programación didáctica del área o materia por el Departamento (organización de los contenidos, opciones metodológicas, criterios de evaluación). Por eso, en primer lugar, la planificación de una unidad didáctica se enclavará dentro de dicho ámbito, justificando —explícita o implícitamente— el sentido que tienen esos contenidos, tareas y actividades para los alumnos a los que se dirige.

En tanto que unidad de programación, habrá de contemplar la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje procurando una coherencia de los objetivos de aprendizaje y la metodología por un período de tiempo determinado. El ámbito de los objetivos requiere una reflexión centrada en las capacidades y actitudes que pretendemos conseguir por medio de las interacciones del profesor y los alumnos con los contenidos, las actividades y tareas, así como las relaciones sociales en el aula que juzgamos adecuadas para el desarrollo de la enseñanza. Estas intenciones educativas contribuyen a orientar los contenidos y experiencias seleccionados, y representan criterios para juzgar la calidad de las tareas desarrolladas y los resultados que vayan lográndose. La relevancia y pertinencia de las mismas para todo el grupo

de alumnos ha de hacerse compatible con la flexibilidad necesaria que requiere la adaptación a las peculiaridades de los alumnos.

Los contenidos que van a configurar la unidad didáctica no son obvios, deben ser seleccionados de acuerdo con su relevancia social y cultural, grado de adecuación a los alumnos, y las exigencias de la propia disciplina, además de organizados y secuenciados de acuerdo con los criterios oportunos. Los buenos profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, además de su competencia en el conocimiento de la materia, disponen de formas flexibles de organizar los contenidos y repertorios variados de estrategias didácticas para enseñar los tópicos o contenidos de una materia, explorando –así– sus diversas posibilidades formativas. Normalmente la comprensión didáctica de la materia posibilita hacer variaciones según el contexto específico del aula y la situación de los alumnos, recrear el contenido de acuerdo con las perspectivas propias sobre qué, por qué y cómo puede ser adecuado en el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien no existe una estrategia metodológica ideal, ni posibles “recetas” que funcionen en cualquier situación, es preciso planificar las previsiones metodológicas para el desarrollo de la unidad didáctica. Los principios que subyacen al desarrollo de la actividad del aula suelen tener, en la base, un cierto modelo implícito de aprendizaje, que conviene hacer público en contextos de trabajo grupal entre el profesorado y ser discutidos colegiadamente. Las actividades y tareas que configuran una unidad didáctica suelen tener una determinada estructura o secuencia, que se pueden desplegar en tres fases, aunque siempre con cierta flexibilidad (Binaburo, 1995): (a) *Actividades de inicio*, tanto para indagar las ideas previas y nivel de partida de los estudiantes como para inducir una predisposición motivadora al tema, formular cuestiones sobre la problemática objeto de aprendizaje, recurrir a aquellas actividades que conecten sus experiencias con los contenidos del tema objeto de aprendizaje, o el propio debate en el aula. (b) *Actividades de desarrollo*, que forman el grueso de la unidad didáctica, y tienen como objetivo introducir al alumnado en el entramado conceptual del tema y familiarizarlos con los procedimientos y métodos para el desarrollo de habilidades y competencias. Las estrategias de exposición, descubrimiento, indagación, y la realización de proyectos de trabajo, así como el trabajo personal y en grupo de los alumnos suponen diversas posibilidades metodológicas que pueden hacer de la interacción didáctica una oportunidad para el desarrollo de operaciones cognitivas por parte de los estudiantes así como también actitudes, normas de comportamiento y relación social. (c) *Actividades finales o finalización*, que buscan la consolidación de los aprendizajes, la comunicación y expresión de lo trabajado y aprendido (elaboración de síntesis, esquemas, trabajos, pruebas, etc.), y constituyen una ocasión para realizar los ajustes oportunos según las evidencias disponibles en torno a los procesos y resultados de la unidad.

Una unidad didáctica ha de integrar, tal como sugerimos más arriba, los materiales y recursos, entre los que se incluye el propio texto escolar. Si no nos limitamos a la utilización de un material uniformado, la adecuación del currículum al contexto específico, a los alumnos y al propio modelo pedagógico, pue-

den facilitarse por el empleo de un conjunto de materiales (textos, fichas, dossiers, etc.) y recursos (audiovisual, informático, etc.).

La evaluación y seguimiento del desarrollo de la unidad didáctica, como proceso que habría de cruzar cada uno de sus momentos, es necesaria para revisar y mejorar su funcionamiento y contribuciones tanto en relación con la práctica docente, como en lo que atañe al grado en que haya permitido un aprendizaje valioso por el alumnado. En relación con el primero importa si los materiales y recursos, y la propia estructura y secuencia de tareas, han sido adecuados o insuficientes en algunas dimensiones, su pertinencia en cuanto a los objetivos pretendidos y al espacio de tiempo dedicado, así como su grado de coherencia con los principios en que inspiramos el trabajo de aula.

#### 4.2. La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica

Cuando el currículum se identifica con un “programa”, con unos objetivos preespecificados, y –sobre todo– con un conjunto de contenidos o tópicos a dominar por todos los alumnos, el foco de atención del profesor tiende a centrarse en si se han cubierto o no los contenidos del programa oficial, en qué grado lo demuestran los alumnos, qué decisiones de calificación hay que tomar, y vuelta a empezar con un ciclo iterativo y pocas veces cuestionado. «No me da tiempo a enseñar todo» o «los alumnos no están por la labor», suelen ser algunas de la reacciones al uso.

Desde la perspectiva defendida en este libro, el currículum y sus referentes normativos merecen ser continuamente reconstruidos a través de actividades y procesos de deliberación y decisión colegiada centrados en las prácticas de enseñanza y no sólo en la planificación. Si reelaborar el currículum significa cuestionar un modelo de desarrollo en el que unos (administración) diseñan, y otros (profesorado) se limitan a aplicar, revisar el currículum en la acción, es decir, la propia práctica docente, puede ser la mejor manera de apostar por un modelo de práctica como el que aquí estamos sugiriendo. Puede suponer también, a fin de cuentas, no dar por sentado lo que habitualmente hacemos sino someterlo activa y críticamente a la reflexión y el análisis personal y cooperativo, con el propósito de irlo mejorando, sin prisas ni agobios improcedentes, pero sin pausas: se trata más de un proceso sostenido y extenso que intenso.

Llevar a cabo el diseño, desarrollo y evaluación del currículum significa, entonces, ir construyendo –de ese modo– tanto los proyectos de centro y departamentos, como también su traducción más concreta y cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje. Ese es, seguramente, el espacio más decisivo donde habrán de encontrarse el desarrollo del currículum basado en los centros y la renovación pedagógica como un asunto que ha de recibir improntas no sólo de los talentos innovadores individuales sino, al mismo tiempo, de centros y departamentos como comunidades también renovadoras. Mientras la renovación pedagógica sea entendida sólo como un atributo individual de cada profesor y no tanto como una característica propia de la profesión docente y los centros escolares, estaremos cultivando, en el mejor de los casos, oasis de profesores reno-



vadores, *élites de creyentes innovadores*, pero renunciando –con ello– a propósitos y aspiraciones focalizadas también sobre centros y departamentos que persigan la mejora y renovación oportuna para todos (Elmore, 1995).

Un planteamiento “autista” (cada uno en su clase se lo “cuece” y se lo “come”, podríamos decir) no lleva muy lejos, pues a la larga se agota en la propia angustia existencial que engendra y en las limitaciones que impone sobre un aprendizaje experiencial relevante y significativo. El desarrollo y mejora de la profesionalidad docente, y con ello del propio centro, pasa inexcusablemente también por lo que hagamos para *aprender juntos de la práctica*. Como ha señalado Barth (1990: 49) una de las claves de la mejora escolar, y también del desarrollo profesional, es «la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas».

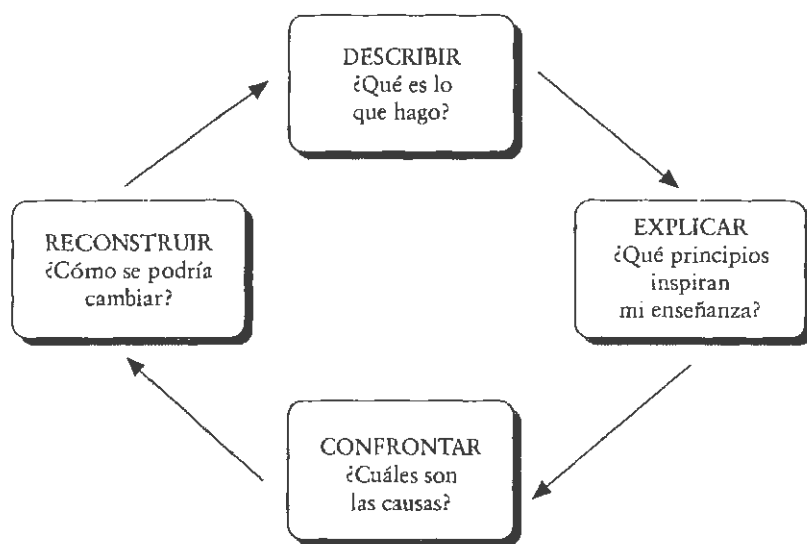
La planificación y desarrollo compartido con los colegas, además de hacer posible la coherencia en la acción educativa, puede contribuir de modo importante al desarrollo profesional y a la renovación didáctica. Cuando los profesores y profesoras desempeñan un papel de agentes activos en el desarrollo curricular en sus aulas y centro, comparten sus puntos de vista e intercambian experiencias y materiales, asumen un papel, que podríamos llamar con legitimidad, de «*intelectuales comprometidos*» con los valores y prácticas de enseñanza que van desplegando en los contextos organizativos en que desarrollan su función docente. En cualquier caso, la revisión de la práctica, que ineludiblemente tiene un carácter personal, no puede sustentarse en una *meditación* individualista y esporádica; su realización en un contexto de colaboración con los colegas facilitará la discusión de las necesidades, problemas y éxitos descubiertos en la práctica y, probablemente, la derivación de las lecciones oportunas de cara al futuro. Esta práctica de revisión o evaluación continuada del proceso de enseñanza se inscribe en una imagen y papel del profesor como un profesional que no da por sentadas las cosas tal como vienen ocurriendo sino que adopta una perspectiva investigadora para su mejora paulatina. En este sentido, vamos a sugerir, como ejemplos, algunas formas de autorrevisar reflexivamente la práctica docente, de modo que posibilite su reconstrucción.

Entendido el ejercicio de la enseñanza como un aprendizaje o aprendizaje en, desde y para la práctica, no se limita a la ejecución de tareas supuestamente mandadas por otros. Aprender –en este contexto– no es, primariamente, cambiar la conducta (saber hacer nuevas cosas), sino generar un conocimiento del que carecíamos mediante la reconstrucción de la experiencia, que posibilite actuar de modo más ajustado a las situaciones. Oponiéndose a la formación como algo recibido desde fuera, ya Dewey (1916: 88) definía la educación como «aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la misma y aumenta la capacidad para dirigir el curso de su discurrir subsiguiente». Se trata de reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de captar sus facetas problemáticas o aspectos positivos, sacar a la luz lógicas implícitas, hasta entonces inadvertidas, confrontarlas con las de otros, y recons-

truir, a través de ese proceso, qué y cómo se podrían hacer de otro modo más deseable y legítimo.

En otro lugar (Bolívar, 1995) hemos empleado el ciclo reflexivo de Smyth (1991) como un modelo interesante para esta reconstrucción de la práctica docente a que nos estamos refiriendo. El ciclo reflexivo parte de una descripción e información de la práctica docente a nivel de aula/departamento, y una vez confrontada con la de los colegas, como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de acción docente, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modos de ver y hacer.

El ciclo en cuestión puede consistir, en primer lugar, en un autodiagnóstico de la propia práctica de enseñanza donde cabe formularse dos cuestiones: *¿De qué aspectos/elementos de mi/nuestra enseñanza me puedo sentir relativamente contento?*, y *¿En qué aspectos debo/debemos incidir o cambiar para mejorar mi/nuestra enseñanza/aprendizaje?* Tras llegar a compartir una percepción común de las cosas que van aceptablemente bien, así como de los problemas o necesidades, puede entrarse en otra fase en la que intentamos perfilar cuáles podrían ser algunos de los contenidos y prácticas a abordar desde una perspectiva de mejora. Este tipo de reflexión a que estamos aludiendo no tiene por que confinarse sólo al aula, sino que procede extenderla a contextos y condiciones más amplias que seguramente también están modelando de alguna manera lo que hacemos, perseguimos y querríamos mejorar. Preguntas tales como: *¿Qué factores de la organización del Centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?*, o *¿A qué intereses, y a cuáles no, está sirviendo este modo de hacer las cosas?*, pueden servir de guía para contextualizar como merece tanto el análisis de nuestras situaciones como los afanes de mejorarlas y transformarlas. Veamos con un poco de detalle cada uno de los momentos del ciclo de revisión de la práctica al que estamos aludiendo, y representamos a continuación:



(a) *Descripción: ¿Qué es lo que hago?*

La reflexión sobre la práctica comienza describiendo, por medio de relatos narrativos (escritos, orales, audio/vídeo) los acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza. Esta descripción pretende darle significado, captar supuestos explícitos o subyacentes haciéndolos públicos y revisables por nosotros mismos y por otros. Dar sentido y comprender lo que pasa implica un esfuerzo por conocer y describir, sea aportando datos de observación sea comunicando nuestras vivencias y percepciones, qué está yendo bien y qué problemas o dificultades encontramos. Si este proceso centrado en la práctica es construido como una oportunidad para hacer oír distintas voces, incorporar, como se nos ocurra, las de los alumnos al lado de las del profesorado, será de gran interés. Algunos medios de descripción pueden ser:

- *Diarios*: El diario del profesor contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula en el día o semana (ambiente de clase, lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o proponer acciones o perspectivas alternativas), salvando las percepciones de los hechos de la distorsión que con el tiempo introduce la memoria. Como diario, recoge observaciones, sentimientos, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, toma de posición, explicaciones, hipótesis de cambio, comentarios, extraídos del día a día, de la práctica concreta. Si se toma como un instrumento que no sólo describa sino que soporte un proceso de indagación personal y compartida, permitirá pasar las propias prácticas por el tamiz de cuestiones tales como qué se ha logrado y qué no, en qué dimensiones habría que seguir incidiendo, qué lecciones sacamos para acciones futuras con una alumna o alumno en particular o con la clase en su conjunto, qué experiencias que han resultado de interés y a qué lo atribuimos, etc.

- *Relatos narrativos e incidentes críticos*: En los últimos años se han destacado las estrategias narrativas y (auto)biográficas, como modos de expresar las propias perspectivas, recuerdos y vivencias sobre los hechos o acciones en los que hemos estado implicados. Construir una narración (no un simple listado de acciones) es recrear, representar o ejemplificar una situación, otorgándole un determinado significado, lo que fuerza a comprender y reflexionar sobre dicha experiencia. Al narrar las propias vivencias y emitir juicios sobre las mismas, hacemos explícitas nuestras maneras de resaltar y apreciar lo que nos parece o no pertinente, representamos y damos significados a los pensamientos, sentimientos y acciones, y todo ello puede representar un excelente material de trabajo para el diálogo contrastado con las perspectivas de los compañeros.

La descripción de lo que pasa, realizada por los propios actores, o por otros colegas que pudieran haber cumplido la función de observadores externos, puede plasmarse de distintas formas; las *viñetas narrativas* que representen los incidentes críticos o el desarrollo de los acontecimientos del aula/centro, reflejando los hechos en la misma secuencia en que se produjeron, puede ser un modo de expresión sugerente. Otros instrumentos pueden ser tanto el *video* como la

*grabación en audio* (cassette). El principal inconveniente del primero, aparte de las condiciones técnicas que requiere, es que puede ser percibido como un elemento distorsionador del desarrollo normal, provocando conductas reactivas. Más interés puede tener emplear, en determinados momentos, la grabación en cassette como medio de autorrevisión del desarrollo de la clase.

*(b) Explicación: ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?*

No basta describir algo; es preciso, además, hacer explícitos los *principios que "informan" o "inspiran" lo que se hace*, lo que supone elaborar una cierta teoría y descubrir las razones profundas que subyacen y justifican las acciones. En este segundo momento se adopta un cierto distanciamiento ante las acciones propias para, con una actitud de apertura, valorarlas, referirlas a sus contextos personales o sociales, preguntarse a qué se deben. Buscar con los colegas los principios teóricos que informan las prácticas habituales, supone ser consciente de los supuestos implícitos (creencias, "teorías" o constructos personales) que sustentan la práctica y, a partir de ahí, iniciar un movimiento de cambio orientado a la mejora.

Los principios en cuestión forman una estructura perceptiva parcialmente articulada (esquemas cognitivos, actitudinales, "ideologías didácticas" y contexto), en función de los cuales se interpretan de modo peculiar las dimensiones curriculares y se reconstruyen, se filtra y contextualiza el currículum en el aula. Si los problemas de la enseñanza son esencialmente prácticos, probablemente no pueden reconstruirse y cambiarse por la avalancha de nuevos conocimientos y propuestas externas, sino por la alteración y reconstrucción de las teorías prácticas que sustentan y mantienen las actuaciones docentes. En este tipo de dinámicas, hacen acto de presencia procesos metacognitivos de resolución de problemas, análisis de la realidad, representación del conocimiento, etc. Se presupone –aunque habríamos de entrar en matizaciones más sutiles– que, al hacer explícitos y examinar críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y los presupuestos subyacentes, la reconstrucción de la práctica puede generar nuevas comprensiones de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y de los propias asunciones implícitas, y generar, de este modo, una posible trayectoria de cambio y mejora.

Detectados los elementos no satisfactorios de las propias teorías subjetivas, se puede entrar en un proceso de elaboración de algunos de sus ingredientes, búsqueda de opciones alternativas y nuevas previsiones para la actuación didáctica. No obstante, como hemos dicho, si este cambio en el ámbito de las creencias y supuestos es una condición necesaria, no es suficiente. Para que una reconstrucción cognitiva lleve a acciones congruentes, debe centrarse en las "teorías en uso", explicitando el conocimiento "tácito" que está en la base de nuestros modos de hacer: Centrarse en las "teorías declaradas" o argumentos que justifican lo que se hace y por qué es importante. Operar sólo a este plano, sin embargo, no basta para recomponer ni los modos de pensar ni los de hacer. Por eso, no siempre las reuniones y el contraste de ideas o experiencias entre profesores, en las que incluso se comparten las respectivas razones pedagógicas,

provocan la modificación y mejora de las prácticas docentes. Contrastar y movilizar las ideas es fundamental, pero, digámoslo una vez más, esta dinámica sin contenidos y valores aceptables va poco lejos. Y, además, la autorrevisión compartida de la práctica debe propiciar la adquisición de nuevas habilidades, estrategias y formas de hacer; o la reconstrucción parcial de las existentes, para lo cual debieran concurrir otras condiciones circundantes. Entre ellas, como ya hemos advertido, estructuras de tiempos y organización propicias, así como condiciones laborales idóneas.

*(c) Confrontación: ¿Cuáles son las causas de actuar de este modo?*

En este caso se trata de cuestionar lo que se hace, situándolo en un contexto biográfico, cultural, social o político que dé cuenta de por qué se emplean esas prácticas docentes en el aula. Como dice Smyth (1991: 285): «Vista de esta forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre lo que se considera importante en el acto educativo.» Algunas cuestiones en esta dirección serían: ¿de dónde proceden los supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?, ¿qué prácticas sociales reflejan esas ideas?, ¿qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?, ¿qué idea sobre la autoridad encierran?, ¿a qué intereses sirven mis y nuestras prácticas?, ¿qué limita mis ideas sobre lo que se puede hacer en la enseñanza?, etc.

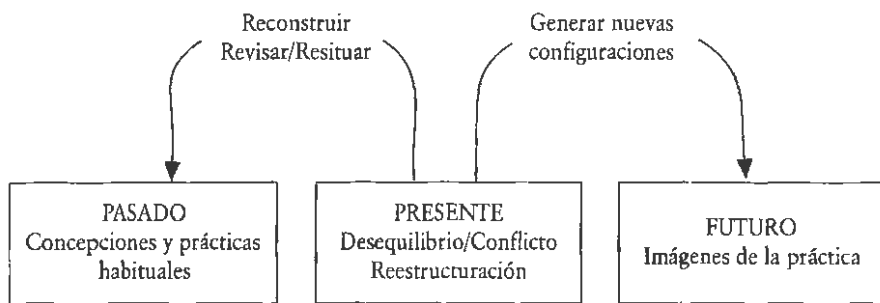
De este modo, en lugar de individualizar y culpabilizar en exceso los problemas detectados, que en nada contribuye a mejorarlos, se resitúan en el contexto social donde se producen y que, de alguna manera, los está condicionando. El círculo temático sobre el que recae la reflexión y cambio se va ampliando desde las dimensiones propiamente didácticas (metodología, disciplina, estrategias, motivación, adaptación individualizada, evaluación, etc.), hasta inscribir la acción del aula en la esfera institucional del centro y en el contexto social y político más amplio.

La propuesta de Smyth sugiere, por consiguiente, centrar este proceso en tres niveles progresivos e integrados: en el *primero*, el análisis se dirige hacia el papel y la actuación del profesor en su aula, con sus alumnos; el *segundo* se abre al análisis y comprensión estableciendo conexiones con otros profesores, otras aulas, el centro en su conjunto; y el *tercero*, a su vez, lo incardina en contextos sociales, culturales y políticas más generales. Cada uno de ellos y los tres en conjunto merecen ser analizados teniendo en cuenta los referentes normativos que legitiman y orientan la acción educativa: qué contenidos, valores, modelo de ciudadano y de sociedad estamos construyendo y habríamos de perseguir en nuestras ideas y prácticas cotidianas.

*(d) Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?*

A la luz de las evidencias, comprensiones y alternativas que haya ido permitiendo el proceso reflexivo podemos asentar nuevas configuraciones de la acción docente, nuevos modos de hacer, nuevas propuestas para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje. El desarrollo de las mismas, su experimentación

de nuevo en la práctica, y la reconstrucción iterativa del ciclo puede alimentar, aunque sea con muchas limitaciones y sin grandes aspavientos, el proceso permanente de renovación. Entendido como reconstrucción sostenida de la práctica, viene a ser un proceso por el que los profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, elaboran personal y colegiadamente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorando de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se trata, en suma, de un proceso asentado sobre el pasado, presente y futuro, y orientado por los afanes de ir reconstruyendo los dos primeros como base para la proyección futura del último. Podemos representarlo, de alguna manera, tal como se muestra en la figura:



Al revisar contenidos, conocimientos existentes, habilidades o formas de pensar, intentamos imaginar nuevas posibilidades, otras configuraciones que están temporalmente separadas de las existentes. La reconstrucción tiene lugar cuando un profesor asigna nuevos significados, que previamente ignoraba, a la situación. Se revisan o resitúan los modos habituales de pensar y hacer, en función de comprender de un modo nuevo sus presupuestos, y se recompone la visión entre los anteriores modos y las nuevas configuraciones de la práctica futura. Se podría –analógicamente– aplicar aquí la teoría del conflicto/desequilibrio cognitivo de que habla la psicología cognitivo-constructivista. Perdido el equilibrio inicial al detectar insuficiencias en las formas cotidianas de pensar o hacer, ahora cuestionadas por modos más satisfactorios de explicar la realidad, daría lugar a una reestructuración (cognitiva y práctica) de los mismos. La fractura producida en los conocimientos y experiencias habituales induce a su reparación, adaptándose más congruentemente a la situación, con nuevos propósitos y actuaciones estratégicas. Y de este modo, si los valores, contenidos y procesos que alimentan el proceso de reflexión individual y grupal son legítimos, puede resultar una experiencia realmente formativa o educativa para los sujetos implicados y afectados.

Veamos dos ejemplos que ilustrarían de alguna manera lo que estamos diciendo. En un Instituto de Educación Secundaria, en la sesión final de evaluación del Primer Ciclo, confrontados los resultados altamente insatisfactorios, los profesores consideran necesario revisar seriamente la Programación didáctica del Departamento antes de iniciar el Segundo Ciclo. Esto les lleva a entrar en un proceso de reflexión sobre las experiencias de aula/centro, para identificar colegiadamente cuáles son los problemas (*¿a qué se debe la no correspondencia entre expectativas y realidad?*), para –tras una serie de sesiones– considerar nuevas posibilidades (*adecuar mejor los objetivos a las necesidades y características de los alumnos*). Y, al hacer planes para afrontarlos, se ven inmersos en una dinámica más profunda, una vez comprendido que el asunto no es sólo cuestión de adecuar objetivos y secuenciar los contenidos, sino plantearse el sentido que tiene la educación que están haciendo. Esto les lleva a dedicar todo el curso siguiente, dentro de un Proyecto de Formación en Centros (con apoyo oficial y con un asesor del Centro de Profesores y Recursos) que han solicitado y concedido, a replantearse los modos de ver y de hacer la educación en Secundaria y, especialmente, a ir alterando la “cultura profesional” del Bachillerato, en la que hasta entonces se habían movido. Mientras tanto van consensuando las acciones específicas que se van tomando, contrastándolas y valorándolas. Comprender una situación escolar, como los malos resultados obtenidos en el Ciclo, genera un proceso de reestructuración del conocimiento de dicha situación: autocuestionarse las situaciones de aprendizaje, caer en la cuenta de aspectos que se ignoraban previamente, otorgar nuevos significados a elementos ya identificados, proponer modos alternativos de trabajar con los alumnos en clase, etc. Al mismo tiempo, el potencial transformador de la reflexión se ve incrementado cuando se realiza colegiadamente, si es posible con el apoyo de un agente externo (asesor), cuya contribución puede ser importante para dinamizar el propio grupo, Departamento, el plan de trabajo, así como para complementar las perspectivas internas con otras que puedan servir de contraste y enriquecimiento potencial.

Un segundo caso puede resultar también ilustrativo. El Departamento didáctico de Geografía e Historia de un IES, formado por cuatro profesores, tras haber seguido inicialmente (por la urgencia de tener que implantar la ESO) la secuenciación oficial de contenidos, bloques temáticos, que presenta el libro de texto previamente elegido (*Sociedad y territorio, Sociedades históricas y cambio en el tiempo, y Mundo actual*), se plantea –por los problemas detectados de desconexión entre ellos– organizarlos de otro modo. En un diálogo profesional entre colegas, los cuatro profesores coinciden en que el área en la práctica se ha convertido en Geografía, Historia más Sociología (a esta última casi no han podido llegar), reproduciendo un modelo de enseñanza que funciona en las clases de Bachillerato, pero no en la ESO. Los primeros análisis se dirigen a consultar otros libros de texto o materiales, a proponer organizar cada curso en torno a un eje temático básico, a adecuar los criterios de evaluación, etc. hasta que –finalmente– llegan a comprender que el problema es adoptar un enfoque globalizado para el desarrollo didáctico de las Humanidades y Ciencias sociales del que carecen las propuestas oficiales.

Deciden romper con la estrategia anterior y enfocar el asunto en determinar qué dimensiones y aspectos son necesarios para educar socialmente a los alumnos al término de la Secundaria Obligatoria, rompiendo con el enfoque disciplinar dominante, pues presuntamente ha sido considerado como uno de los causantes del problema. Llegan a optar por ir configurando un currículum donde el eje estructurador de los contenidos sea la educación social y cívica de los alumnos, y un aprendizaje significativo que favorezca la motivación, adoptando como procedimiento de trabajo la *Investigación del Medio* en torno a Proyectos de Trabajo, que van a ir determinando en función de los materiales disponibles. En este enfoque globalizador, los contenidos dejan de ser una yuxtaposición en torno a un tema, para pasar a dar un sentido innovador y crítico al conocimiento social.

De este modo, identificar situaciones insatisfactorias es, entonces, un punto necesario y originario para desencadenar acciones posteriores de mejora. Este proceso de autorrevisión se va constituyendo en un marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que seguir haciendo. El proceso debe abocar a acuerdos prácticos (*qué hacer y cómo hacerlo*), siendo muy importante –para asegurar su posterior traducción práctica– el propio proceso de diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales logrados. El trabajo conjunto del grupo de profesores del Departamento, en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta del estado actual de su labor docente, es la plataforma para emprender acciones de mejora. La autoevaluación de la situación por el propio Departamento, una vez convertida en forma habitual de trabajo, compartiendo logros y necesidades, irá determinando las acciones futuras.

El proceso de la reflexión debe abocar a revelar nuevas imágenes de la práctica, que implican –en mayor o menor grado– tensiones y dilemas frente a las formas habituales de hacer. Nuevas visiones o experiencias pueden mostrar la inadecuación de la práctica tradicional, y –a su vez– la tradición puede ayudar a los profesores a repensar las potenciales consecuencias de las nuevas visiones. Los profesores juzgan los cambios en función de la congruencia con sus creencias y actitudes, su facilidad para ser llevado a la práctica y el “coste” que les pueda suponer. El desequilibrio cognitivo entre supuestos o creencias anteriores y las emergentes debe resolverse por la reconstrucción y mejora, en lo que sea procedente, de las primeras. El intercambio y apoyo de los colegas, junto a otros recursos necesarios, dentro de la propia incertidumbre de la práctica, puede dar lugar a que la reflexión y la acción vayan interpelándose y nutriéndose mutuamente. A fin de cuentas, esto es lo que queremos decir cuando hablamos de transformar los proyectos de centro y departamentos en pretextos, contextos, y textos para la renovación pedagógica.



## 5. EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DEL CENTRO

### 5.1. Introducción: el sentido de la evaluación

La evaluación y seguimiento es el sucesivo *reajuste* que deberán ir sufriendo las tareas educativas y docentes del Centro y, dentro de él, de cada área o materia por parte de los Departamentos, teniendo en cuenta nuestros criterios y principios educativos y las evidencias que vamos logrando sobre los procesos y resultados escolares. No es, hablando con propiedad, una fase independiente, ni tampoco sólo terminal, del proceso de desarrollo del currículum. Penetra, de una u otra manera, cada uno de los momentos de su elaboración y desarrollo, tal como ya lo hemos expuesto en algunos puntos precedentes.

Podemos entenderla, entonces, como el proceso de apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, generando un conjunto de significaciones que hagan inteligibles los procesos educativos y propicien opciones de mejora. *La evaluación es un proceso de aprendizaje (aprender de la experiencia propia, incrementada al contrastarla con la de los compañeros)*. Como hemos visto al hablar de la revisión de la práctica docente, una evaluación realizada por el conjunto de profesores puede ser concebida como una indagación sistemática dirigida a lograr una comprensión más profunda de las condiciones, procesos e impactos que está teniendo lo que vamos haciendo, y la apertura razonada hacia otras posibilidades de desarrollo en el futuro. El propósito principal del seguimiento y evaluación de los Proyectos es revisar en qué medida están funcionando en cada uno de sus ámbitos de cobertura y qué debe irse haciendo para mejorarlos en lo sucesivo.

Referida al alumno, la evaluación habría de servir para advertir en qué dimensiones se debe incidir prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para orientar acerca del modo más adecuado de reforzar los aspectos precisos, o detectar los progresos y logros que van alcanzándose. En cualquier caso, más que un problema de medición o técnicas, la evaluación es un compromiso por revisar una práctica educativa, en función de unos propósitos o metas, modelo educativo en suma, que se convierte en referente de la acción educativa y del propio juicio sobre el progreso de los alumnos y alumnas; y con ello, también una forma de análisis sobre por qué han ocurrido las cosas como lo han hecho y qué podríamos hacer alternativamente cuando fuere necesario.

Cabe entender la evaluación de nuestros Proyectos desde dos perspectivas: una, denominada de “fidelidad”; otra, de desarrollo. Desde una *lógica de fidelidad*, que suele corresponder a una concepción un tanto administrativa y técnica de este proceso, tiende a centrarse en revisar y valorar si los documentos reflejan lo que está normativamente regulado. La evaluación consiste en medir resultados o productos para detectar aquellos aspectos que, en un programa educativo o currículum, no se corresponden fielmente con lo previsto o planificado. Se da por supuesto, en este caso, que lo planificado es correcto y que, de existir algún problema, proviene de no haberlo desarrollado bien. De este modo,

las prácticas son valoradas en términos unidireccionales, prestando especial atención al grado en que se *conforman* (es decir, son fieles) a las intenciones de los planificadores (ya sea el currículum oficial o el proyecto curricular), o –más específicamente– a los objetivos marcados.

Sin embargo, desde una *perspectiva de comprensión y mejora*, lo que nos importa es el *desarrollo* que está dando de sí lo que se ha planificado y cómo está funcionando. En estos casos, la evaluación será “formativa” si sirve para aprender de la experiencia, facilitar el proceso de cambio, proporcionando a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos y las actuaciones encaminadas a este propósito. Desde esta segunda perspectiva, por la que aquí abogamos, ya no se juzga el desarrollo curricular a la luz de su estricta fidelidad a los objetivos propuestos, sino en la medida que responda mejor al contexto en que se desenvuelve la acción educativa, a los principios y criterios que establecimos para legitimarla, a la calidad de los procesos y experiencias, sin olvidar, como es natural, los resultados.

## 5.2. Algunos principios generales para el seguimiento y evaluación de proyectos

Destacamos a continuación algunos principios que nos parecen dignos de mención para una determinada concepción y desarrollo de la evaluación.

a) En primer lugar, es preciso no dar por supuesto que las rutinas de la cultura organizativa que gobiernan la vida escolar tengan que ser fatalmente como son y no puedan ser, si nos lo proponemos, de otro modo. La evaluación, como actitud previa, supone introducir elementos de incertidumbre, de hacer visible (explicable) y cuestionable lo que pasa; y, ciertamente, adoptar, de entrada, un compromiso con su transformación y mejora. Es sólo desde esta actitud (aprender de la experiencia), y desde el compromiso necesario, donde la evaluación puede dejar de ser un simulacro o pérdida de tiempo y devenir en un asunto útil y relacionado con la renovación del currículum, la enseñanza, los centros y el propio ejercicio de la profesión.

Es cierto que juzgar las propias acciones puede crear ansiedad, asociada a la función de revelar posibles conflictos latentes o modos inadecuados de actuar, lo que explica que, algunas de sus modalidades más incisivas, lleguen a generar resistencias de diversa naturaleza. De hecho, en muchos centros domina un pacto implícito sobre las prácticas individuales, al servicio de la preservación de zonas importantes de intimidad y privacidad. Por eso, sólo cuando se parta o vaya construyéndose una actitud de compromiso profesional y ético con la evaluación y la mejora, y se logre generar un clima social e institucional de apertura para tornar público lo que debe ser tal y para aprender de la experiencia, la evaluación puede ir adquiriendo sentidos y funciones importantes para reconstruir concepciones, procesos y resultados escolares en las distintas facetas de los centros, departamentos y currículum.

Con carácter general, el proceso de evaluación se asienta, al menos, sobre dos pilares importantes: lo que pretendemos evaluar y un conjunto de parámetros normativos, de valor, desde los que enjuiciarlo. En el caso concreto del Proyecto de Centro, será dependiente, por tanto, de: (a) el sentido que se le haya dado al mismo y los diferentes ámbitos de decisión y construcción; y (b) el conjunto de ideas, valores y referentes que corresponden a un modelo de lo que debiera ser y sus contribuciones a la mejora de la educación secundaria.

La evaluación es, entonces, una ocasión propicia para reflexionar, contrastar y coordinar conjuntamente lo que está siendo, lo que venimos haciendo, y lo que debiera ser. Como proceso de investigación, por el aprendizaje desde la propia práctica, se contrasta cómo ha funcionado la hipótesis de acción educativa que hemos desarrollado, es decir, nuestros proyectos y programaciones. Los dominios a investigar y evaluar se referirán al aprendizaje de los alumnos, a la enseñanza del profesor, a la estructuración, organización y desarrollo del currículum, a los materiales curriculares, así como a ese otro conjunto de aspectos organizativos que hemos venido refiriendo y a los procesos que hemos movilizado para ello, incluyendo, asimismo, referencias al grado en que el desarrollo del currículum ha servido como un contexto y una oportunidad para la formación del profesorado implicado.

Como juicio valorativo es dependiente, como decíamos, del “marco interpretativo” o lente desde la que percibimos la realidad y emitimos valoraciones sobre la misma. En determinados momentos, se ha pretendido, con la intención de conferir un valor objetivo, científico o imparcial a este proceso, ocultar su carácter valorativo, limitándose a constatar “indicadores de rendimiento” en resultados cuantificados por medio de tests o exámenes aplicados a los alumnos. Desde esta lógica, que ha merecido el calificativo de eficientista, se considera mejor aquella práctica instructiva que comporta resultados cuantificados más altos en los alumnos. Si bien los resultados constituyen una dimensión que no puede obviarse, no es posible establecer una relación directa o causal entre los comportamientos instructivos del profesor y los logros de los alumnos. Ni tampoco los resultados son la única dimensión a evaluar del desarrollo del currículum por los centros y los correspondientes proyectos y prácticas en que se traducen; han de tenerse en cuenta los procesos, pues, en caso contrario es difícil entender por qué y cómo han ocurrido las cosas como lo han hecho.

b) Conviene resaltar, por tanto, una doble función que con carácter general cabe atribuir al *seguimiento y evaluación*: (a) valorar conjuntamente cómo está funcionando lo planificado, y (b) proponer y decidir qué nuevas acciones nos comprometemos a poner en marcha en el futuro.

La evaluación no debiera limitarse a constatar lo que se ha logrado o no, en cuyo caso viene a funcionar como *evaluación de* (proyecto, materiales, metodología, etc.); tiene plena justificación y sentido plantearla también como *evaluación para*. Según esta modalidad, se constituye como un espacio intermedio entre lo que está sucediendo, la valoración que hacemos de ello y las decisiones a tomar de cara al futuro con propósitos de mejora (Escudero, 1996: 99). La

función principal de la evaluación no es, entonces, realizar una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno, sino constituirse como una actividad que nos proporcione *informaciones y razones para una actuación más adecuada y mejor*.

c) La evaluación, si quiere contribuir a la mejora, *no debiera entenderse como un momento puntual o final*, sino como algo que atraviesa y está presente en el propio discurrir de los centros y de las aulas. Cuando la planificación es un mero procedimiento (con reglas estipuladas), que aboca a la escritura de un documento, la evaluación se convierte igualmente en una tarea limitada en el tiempo (últimos días de junio con motivo de la Memoria final del Centro y de cada Departamento). Por su parte, en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lugar de limitarse a las “sesiones de evaluación” formales en momentos puntuales del curso, el seguimiento y evaluación de lo que hacemos debiera estar inmerso en el propio proceso de desarrollo de la enseñanza en el centro, convirtiéndose en una de las tareas normales de la acción cotidiana.

Esto quiere decir, en realidad, que la evaluación debe entenderse como un *proceso*. Así se habla de que la evaluación es continua para los alumnos, pero no siempre se entiende que deba serlo para los propios profesores. La evaluación de las acciones desarrolladas, por el Departamento primero, y por el centro en su conjunto después, se inscribe en un proceso más amplio de reconstrucción cultural de la acción educativa del Instituto y de los modos de trabajar de los profesores. Para no reducirla a una cuestión administrativa, de modo paralelo a la propia planificación del proyecto, es preciso también *planificar la evaluación*, es decir, consensuar y establecer el plan de trabajo que se va a seguir al respecto, las decisiones a tomar en el mismo, y la explicitación de los criterios y referentes de valor necesarios.

d) El tipo de evaluación a la que aquí nos estamos refiriendo procede ser entendida como una *autoevaluación por el centro*, lo que se traducirá en la asunción de ciertos compromisos y responsabilidades, sus correspondientes tiempos y procedimientos para proporcionar a la institución, a los profesores, alumnos y comunidad escolar *una oportunidad para conocer y reconstruir lo que está sucediendo*. Tiene su propia justificación como un proceso interno, si bien no debiera plantearse como excluyente de otras modalidades de evaluación externa. Aludiremos a ésta más adelante. Pero volviendo a la que ahora nos ocupa, su apoyatura va de la mano de esa concepción del centro y departamentos como unidades básicas de cambio, lo que se traduce, entre otras implicaciones, en activar procesos y formas de trabajo colegiados dirigidos a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción también en el ámbito más general que el que corresponde a la práctica docente y que hemos analizado más arriba. De modo que, aunque en este momento, el referirse al centro y otras unidades organizativas amplía nuestra mira, son similares los procesos y propósitos que podemos perseguir: la reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la indagación, innovación y mejora. Como instrumento para el cambio curricular, las evaluaciones deben

servir de vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro, contribuyendo a la resolución de los problemas que el quehacer y las aspiraciones educativas van planteando en su devenir.

e) Hoy suele llamarse la atención sobre las múltiples facetas o dimensiones a considerar en la evaluación. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos no es independiente de la evaluación del proceso de enseñanza, de modo que la primera bien podría convertirse en autorregulación del proceso de enseñanza, y en criterio para decidir si es necesario reformular el diseño y programación realizada. Por eso mismo, la evaluación no puede estar limitada a la actividad y resultados de los alumnos, sino que debe versar sobre todos los aspectos relacionados con los procesos educativos puestos en juego: la propia actividad docente, la planificación de proyectos curriculares realizada, el funcionamiento del Departamento y de los equipos educativos, etc.

A su vez, sin duda, una evaluación ha de centrarse en el impacto que la puesta en práctica ha tenido en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa y otros resultados. Pero, desde este enfoque, entendemos que la consecución de mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos no es un parámetro absoluto, sino relativo y dependiente tanto de lo planificado, como del propio desarrollo práctico que se ha hecho, y asimismo de los factores contextuales que han determinado los posibles resultados. Además de la calidad y cantidad de aprendizajes de los alumnos, se valora el impacto o consecuencias que el nuevo programa ha tenido en mejorar las habilidades profesionales y papel de los profesores (métodos de enseñanza, nuevas habilidades, compromiso moral por incrementar la educación de los alumnos, utilización de estrategias para adaptar la enseñanza a los alumnos, etc.), y en el desarrollo institucional del centro (imagen del centro, organización para responder a las necesidades de los alumnos, modo como los problemas se resuelven, relaciones de comunicación e implicación del profesorado en el trabajo conjunto, capacidad para resolver problemas y tomar de decisiones, etc.).

Hay elementos en la propia normativa que remiten, como venimos argumentando, a que el proyecto no es algo cerrado, sino abierto, presto a ser sometido a revisión en función del propio desarrollo práctico. Por eso se dice que el Claustro debe aprobar, a propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica, el plan de evaluación de la práctica docente y del Proyecto Curricular de Centro. La propia normativa requiere que el centro incluya un “plan de evaluación del proyecto curricular”. Vamos a considerar, seguidamente, con carácter más específico algunos ámbitos de la evaluación.

### **5.3. La evaluación del curriculum en acción: procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos**

A las consideraciones que hicimos previamente sobre la revisión y reconstrucción de la práctica docente –que también merece considerarse como activi-

dades evaluativas— procede añadir aquí algunas sugerencias más sistemáticas, recogiendo, además, algunas propuestas oficiales que nos parecen dignas de consideración.

La evaluación, como proceso y acción que tiene como objeto formular y proporcionar juicios para determinar el valor de algo (un programa, proyecto, o currículum), no se puede reducir sólo a la evaluación del alumno: su trabajo en el aula (contenidos asimilados, trabajos realizados, participación, reelaboración personal de conocimientos, capacidad de aplicación a otras situaciones o problemas, etc.). Debe entenderse, al tiempo, como un proceso ampliado hasta incluir también la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados (actividades y tareas, materiales empleados, contexto de actuación, adecuación al nivel e intereses, etc.). Así las cosas, la misma evaluación de los aprendizajes de los alumnos puede entenderse como un indicador para juzgar la calidad de los procesos de enseñanza y de lo que está dando de sí el currículum desarrollado. Ambas dimensiones, la cara formativa y sumativa de la evaluación, en el fondo, pueden ir unidas. En cualquier caso, lo que haya que evaluar es dependiente de lo que se haya decidido enseñar y del propio contexto en que tiene lugar la enseñanza. Desde estas coordenadas se requiere una conexión entre el proceso de enseñanza desarrollado, la evaluación del mismo y el grado de repercusión en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El *seguimiento y evaluación del currículum* tiene, pues, el doble sentido y dirección de referirse simultáneamente a la evaluación de currículum diseñado, como programa o contenido por el “juego que está dando” (contenidos, materiales, interacción en el aula, etc.), y a los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación del currículum de los Institutos, de acuerdo con las orientaciones oficiales, se puede realizar en un triple nivel, abordado cada uno de una forma integrada y relacionada con los restantes: (a) Evaluación del Proyecto curricular de Etapa (en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional); (b) Evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente, a nivel de Programación didáctica por el Departamento y por el profesorado para su grupo-clase; (c) Evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos. Trataremos aquí los dos últimos, que representan un espacio más cercano a la práctica docente; el primero será abordado en un punto posterior.

Las orientaciones para la evaluación especifican que «los profesores evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículum. Igualmente evaluarán el Proyecto Curricular emprendido, la programación de la práctica docente y el desarrollo real del currículum en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos» (MEC, 1992). Véase, para más detalle, el esquema siguiente:

El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (MEC, 1996) determina que los Proyectos curriculares de Etapa deberán incluir las siguientes decisiones relativas a la evaluación:

- *Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.*
- *Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores.*

Por su parte, las Programaciones Didácticas de los Departamentos de los Institutos, que forman parte del Proyecto Curricular del Centro, en cada una de las áreas/materias o módulos de las que son responsables, incluirán en relación con la evaluación del aprendizaje de los alumnos:

- *Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas/materias para el 1er Ciclo de ESO o para cada curso (3º y 4º de ESO y Bachillerato).*
- *Los procedimientos de evaluación, criterios de calificación y actividades de recuperación para los alumnos de Bachillerato.*

Si dirigimos nuestra atención hacia los *procesos de enseñanza*, la práctica docente, la evaluación puede focalizarse sobre la programación didáctica de las áreas (ESO), materias (Bachillerato) o módulos (Ciclos formativos de Formación profesional), así como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas. La programación didáctica de cada área y materia realizada por el Departamento es un ámbito propio de evaluación y revisión. Pero, además del ámbito estrictamente curricular (objetivos, contenidos, metodología y materiales-recursos, los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos y los criterios de promoción, criterios de calificación y promoción), importa sobremanera revisar los procesos y dinámicas organizativa del Departamento en tanto que órgano institucional para la formación e innovación de sus componentes, tal como hemos venido defendiendo.

Por la interrelación entre el proceso de aprendizaje y el de enseñanza, se evalúa la pertinencia de la programación de las actividades de enseñanza diseñadas, de los materiales y recursos empleados, de las formas de organizar la clase, el tiempo y el espacio, de los criterios de evaluación aplicados o de la propia actuación del profesor. La distribución, organización y secuenciación de contenidos interciclo, en cada curso y período, se dirige a ver lo que ha dado de sí la programación didáctica del Departamento, tras su desarrollo práctico por los distintos profesores en los grupos y cursos. Así, si en la Programación didáctica de un Departamento se han establecido unos criterios de evaluación de final de Secundaria Obligatoria, y apreciamos que sólo consigue dominarlos un 60 % del alumnado, por poner un ejemplo, éste es un momento oportuno para analizar, valorar y decidir sobre una hipotética situación como ésta.

La normativa oficial aconseja que, sobre la práctica docente en el aula, se deberá valorar el diseño y desarrollo de cada unidad didáctica, el ambiente de aula y clase y la propia actuación personal (ver cuadro). En línea con la argumentación desarrollada sobre el carácter abierto del proyecto de centro, esta evaluación da lugar a ir introduciendo sucesivas modificaciones en la Progra-

mación anual. Al margen de que organizativamente el plan para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo proponga la Comisión de Coordinación Pedagógica, deberá ser aprobado, consensuado y asumido activamente por el Claustro.

*La evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente, además del análisis específico del Proyecto Curricular, deberá incluir los siguientes aspectos:*

- a) La organización y aprovechamiento de los recursos del Centro.*
- b) El carácter de las relaciones entre profesores y alumnos y entre los mismos profesores, así como la convivencia entre los alumnos.*
- c) La coordinación entre los órganos y personas responsables, en el Centro, de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos o Seminarios y Tutores.*
- d) La regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.*

Será necesario, igualmente, *incorporar las voces de los alumnos* en la evaluación de la práctica docente y del proceso de aprendizaje, en una enseñanza que, como “*acción comunicativa*”, conlleva que los participantes (en este caso alumnos-profesor) coordinen sus planes para llegar, como comunidad de diálogo, a un entendimiento. Narrar discursivamente distintas voces, a través de entrevistas, intercambios orales en el aula, debates, asambleas u otros medios (diarios, cuadernos), pueden ser formas importantes para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, ayudar a identificar problemas, y, a su vez, promover una actividad de participación que comporta en sí misma valores educativos propios de una sociedad democrática. El propósito o fin es que el alumno exprese, en sus propios términos, sus vivencias/acciones, el significado de su trabajo o problemas, creencias, expectativas, actitudes, opiniones. Se trata, en estos casos, de crear un contexto y unas tareas suficientemente ricas para que, además de provocar el aprendizaje, puedan dar lugar a un proceso de diálogo que, conducido con éxito, puede llegar a ser muy provechoso.

Y, si tal como apuntábamos más arriba, la evaluación también ha de ocuparse de la facetas organizativas, dinámicas de trabajo dentro del Departamento entre sus miembros, distribución y asunción de funciones y responsabilidades, organización y uso de tiempos, actividades y procesos de autoformación, este puede ser también un momento propicio para hacer un balance de todo ello, comprender por qué y cómo están yendo las cosas, y adoptar la medidas convenientes para el futuro. Si es importante evaluar nuestras prácticas, también parece interesante echar un vistazo sobre los mecanismos organizativos y de relación de que disponemos para apoyarlas e ir haciéndolas renovadoras. Las normativas al uso no abundan demasiado en esta idea, pero nos parece digna de atención.

En lo que atañe propiamente a la *evaluación del aprendizaje* de los alumnos, y renunciando a entrar en los detalles que merecería este asunto si pretendiésemos tratarlo con especificidad, procedemos a enunciar sólo algunas consideraciones de carácter general. Nos interesa destacar especialmente su planteamiento como otra de las tareas conjuntas del equipo de profesores y Departamentos,



que en todo caso ha de tener sus correspondientes traducciones en la evaluación más amplia localizada en el Proyecto del Centro. Cuestiones tan importantes como las que afectan a los criterios y procedimientos comunes de evaluación y promoción de alumnos merecen ser construídas y tratadas con ese espíritu de equilibrio, ya referido más de una vez en este libro, que debe presidir la vertebración de lo general (centro como un todo) y lo más particular (departamentos y profesores).

Oficialmente, para armonizar el sistema educativo en su conjunto, el Estado publicó los RR.DD. de Enseñanzas Mínimas (MEC, 1991), un conjunto de “criterios de evaluación” para cada área y etapa, que –a su vez– deberían ser completados en el currículum oficial de la administración educativa correspondiente en cada Comunidad Autónoma; sobre ellos, cada Centro deberá distribuirlos y concretarlos, en su Proyecto Curricular –por seguir aquí con la expresión oficial– por ciclos y cursos. Especificados a su vez por cada una de las áreas, (referidos fundamentalmente a contenidos conceptuales) pueden provocar en la práctica que sean interpretados por el profesorado como objetivos terminales que el alumno debe conseguir al final de la Etapa en cada área y, de este modo, el currículum proclamado como abierto termina cerrándose a partir de una determinada concepción y práctica evaluadora. Como tantas otras, ésta es una cuestión también ambivalente.

Por otra parte, la difusión, ampliamente extendida, de la propuesta consistente en dividir los contenidos de forma tripartita (contenidos conceptuales, procedimientos, y actitudes), que ha supuesto una llamada de atención notable sobre diversos ámbitos del aprendizaje escolar, con sus correspondientes implicaciones para las estrategias didácticas, procesos y procedimientos de evaluación, no tendría que significar –en ningún caso– que cada tipo de contenido haya de tener una evaluación diferenciada (Bolívar, 1995b), como empieza a proliferar en determinados esquemas propuestos al respecto.

Entendemos que es más razonable enfocar la evaluación con un enfoque “integrado”, lo que puede entenderse en el triple sentido de: (a) considerar la acción educativa de forma amplia, de modo que la evaluación resulte congruente con este principio: no dar primacía a ninguno de los mencionados ámbitos a expensas de los demás; (b) que el proceso de evaluación no esté separado o desconectado, al ser final o sumativo, del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que esté integrado y por ende sea formativo, continuo; y (c) que la tarea evaluadora sea un trabajo conjunto del equipo de profesores con el propósito de relacionar y coordinar (integrar) los juicios, criterios y perspectivas de los diferentes profesores.

La evaluación en la Secundaria Obligatoria, al ser una etapa obligatoria dentro de una escuela comprensiva, no debe tener fines selectivos o de clasificación, aunque no siempre se han puesto las condiciones organizativas, sociales y laborales para que así sea. La finalidad es hacer un diagnóstico de la situación de aprendizaje, que contribuya a orientar el aprendizaje del alumno y las tareas del profesor. Aunque diferenciada según las áreas y materias, el carácter integrador significa tener en cuenta las capacidades generales de la Etapa, y su

especificación en cada una de aquellas. No obstante, el profesorado imparte indistintamente clases en Bachillerato y ESO, cuando el carácter no obligatorio del primero marca de forma diferencial la evaluación de los aprendizajes (por ejemplo, preparar para la Universidad o para los ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional) respecto a lo que es procedente en la etapa obligatoria. Existen claros riesgos de extensión de los patrones de evaluación del Bachillerato sobre el otro ciclo, pues no siempre es fácil cambiar los registros. La filosofía y los propósitos de la Educación Secundaria Obligatoria, y particularmente sus compromisos con la atención especial de la diversidad y su carácter comprensivo, requieren situar la evaluación en un nuevo modo de ver la función y el papel de la educación; de ahí que, más que las cuestiones relativas a las técnicas de evaluación, que tienen ciertamente su importancia, una de las claves más importantes para afrontar este problema reside en la recomposición de ciertas tradiciones y concepciones prevalentes sobre la evaluación.

#### 5.4. Evaluación del Proyecto curricular de Etapa como acción y tarea conjunta

Lo que sucede en el centro, y por eso también la evaluación, es una realidad social construida por los que forman parte de él, aunque, al mismo tiempo, contextualmente moldeada. Si el Proyecto de Centro, de acuerdo con nuestra línea argumental, es un asunto que concierne a la comunidad escolar, también su evaluación habría de atenerse a esta misma característica. Si, como es deseable, se aspira no sólo a revisar y reconstruir los Departamentos por dentro a través de los correspondientes procesos de evaluación, sino también el centro en su conjunto, éste es un espacio propio sobre el que deben diseñarse y orquestarse los correspondientes procesos y actividades evaluadoras.

Seguramente, también en este caso procede plantear la evaluación del PC como la creación de una serie de condiciones institucionales y procesos que la hagan posible, que permitan hacer un alto en el camino *poniendo sobre el tapete* qué está sucediendo, cómo lo valoramos, cómo y por qué se ha ido produciendo, y qué convendría hacer para el propósito de *hacer centro* de acuerdo con determinadas opciones de valor. Se trata, en suma, del mismo proceso de autoevaluación a que ya hemos hecho mención, en este caso proyectado sobre el centro como conjunto. No vamos a redundar en los procesos más importantes que también pueden subyacer a esta evaluación, pues son los mismos que los ya tratados (autorrevisión, valoración, identificación de ámbitos de mejora sucesiva, reconstrucción del PC, desarrollo progresivo e inicio del ciclo a partir de nuevas evaluaciones).

En lo que concierne a la puesta en marcha y realización de la evaluación en el contexto de todo el centro, algunas cuestiones particulares merecen ciertos comentarios. A medida que los procesos se alejan de lo más cercano y particular, dadas las condiciones y cultura organizativa vigente en muchos de nuestros centros de secundaria, es de esperar que sean mayores los riesgos de caer en las

meras formalidades. Aquí se han de realizar un tipo de tareas y asumir responsabilidades que, justamente por ser de todos en teoría, pueden resultar fácilmente de nadie, o tal vez sólo de aquellos que, por su posición y cargo, tienen responsabilidades y cometidos referidos a esta materia. De modo que, si se aspira a recuperar esta actividad de esas garras formales y simbólicas, o tal vez de puro trámite, será preciso hacer esfuerzos explícitos para que ocurra algo más provechoso y valioso. Algunos, seguramente, habrán de ir orientados a generar desde dentro un sentido, razón de ser y propósitos de esta tarea, otros a decidir sobre los sujetos y comisiones encargadas de coordinar y liderar el proceso, y, asimismo, será preciso atender a los procedimientos o dispositivos necesarios para recoger la información, para analizar de las dimensiones oportunas, elaborar los informes correspondientes a efectos de que puedan ser conocidos, tratados y valorados por la comunidad escolar en orden a tomar las decisiones procedentes para el futuro. Es de notar que, si bien es razonable que no todos los miembros del centro y de la comunidad escolar hayan de participar en todas las actuaciones a llevar a cabo, el proceso de evaluación del PC tiene que atenerse a criterios tan importantes como la participación democrática en las decisiones más relevantes; entre ellas, debatir y acordar las dimensiones a evaluar, los criterios de valor desde los que enjuiciarlas, y el plan en su conjunto (quién, cómo, par qué, qué uso se hará de la información, etc.). Dada la complejidad de esta actividad, sobre todo en lo que se refiere a sus facetas más metodológicas e instrumentales, no sería descartable que el centro pudiera contar con la colaboración de profesionales externos (asesores, formadores, etc.), con una función de apoyo, nunca suplantación, a las competencias y decisiones que pertenecen al centro como tal. En caso de que así se decidiera y fuera posible —dependerá entre otras cosas de la disponibilidad de tales profesionales— su papel y cometidos debiera ser debatido y acordado con y por la comunidad escolar. En cualquier caso, tanto este aspecto tan específico, como los que hemos referido más arriba, no son susceptibles de fórmulas precisas y efectivas; se trata, una vez más, de un asunto que ha de ser construido con flexibilidad por cada centro en particular teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

En otro orden de cosas, la evaluación del PC, que a la postre es una evaluación de un centro escolar en su conjunto, representa una tarea de considerable amplitud y complejidad. Sobre el particular existe una amplia producción bibliográfica, tanto extensa como intensa. Nuestro propósito aquí, como puede comprenderse, es mucho más modesto. Vamos a limitarnos a sugerir algunas ideas adicionales sobre las dimensiones que pueden ser objeto de evaluación, así como una referencia panorámica a los procedimientos que pueden utilizarse para ello.

Con respecto a lo primero, simplificando mucho la cuestión, podemos considerar dos posibles aproximaciones, que en ningún caso tienen que ser excluyentes: una que podríamos calificar como más abierta, otra, sistematizable en torno a una serie de dimensiones predeterminadas de alguna manera. Una vía de aproximación a la primera puede consistir sencillamente en articular la evaluación en torno a una serie de preguntas de cuyas respuestas podrían ir surgiendo facetas y dimensiones de todo tipo. En este sentido, por ejemplo, algunas

como las que siguen pueden permitirnos una imagen del proceso: ¿Qué consideramos que hay que mejorar preferentemente este curso? ¿Qué tendríamos que hacer, manteniendo algunas cosas como están y mejorando otras? ¿En qué dimensiones o aspectos podríamos mejorar el PC en curso? ¿Qué necesidades no habíamos previsto y se nos están planteando actualmente? ¿De qué cosas estamos satisfechos? ¿Cuáles deben ser los cambios que deberíamos introducir? ¿Qué métodos y materiales están siendo útiles? ¿En qué medida las condiciones y procesos que creamos para el diseño y el desarrollo del proyecto han funcionado? ¿En qué grado nuestro centro está promoviendo actividades, tiempos, recursos para que el desarrollo del curriculum resulte una actividad concurrente con la formación del profesorado y el desarrollo del centro en su conjunto? Y, por no hacer una lista interminable, otras que desde cada centro pueden generarse con un sentido y orientación similar.

Una opción por un esquema tan abierto como el que acabamos de ilustrar puede tener sus pros y contras. Entre los primeros cabe citar el hecho de promover una actividad no demasiado estructurada, y susceptible por tanto de fácil acomodación contextual, el favorecer la expresión de los temas y cuestiones más a flor de piel en la preocupación de los participantes y, por supuesto, la utilización de un procedimiento muy poco sofisticado. Otra cosa será, y así entramos en los segundos, que no siempre la expresión espontánea ofrece garantías de relevancia, que pese a todo lo natural y flexible del procedimiento puede resultar bastante complejo el análisis y sistematización de la información, y que si la falta de una estructura rígida puede favorecer ciertos grados de participación, esta faceta técnica es mucho menos decisiva que el clima y la cultura desde la que se afronte la evaluación.

Como una posible muestra de un esquema más organizado y estructurado, podemos contemplar las orientaciones y normativa oficial que se ha elaborado y propuesto para este propósito. A continuación las recogemos en un esquema en el que se destacan las dimensiones correspondientes: (MEC, 1992)

*La evaluación del Proyecto Curricular deberá incluir, al menos, los siguientes aspectos:*

- a) La adecuación de los objetivos a las necesidades y características de los alumnos.*
- b) La selección, distribución y secuencia equilibrada de los objetivos y contenidos por ciclos.*
- c) La idoneidad de la metodología, así como de los materiales curriculares y didácticos empleados.*
- d) La validez de los criterios de evaluación y promoción establecidos.*
- e) Las actividades de orientación educativa y profesional.*
- f) La adecuación de la oferta de materias optativas a las necesidades educativas de los alumnos.*
- g) La efectividad de los programas de diversificación curricular puestos en marcha.*
- h) La validez de los criterios aplicados en las adaptaciones del currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Estos criterios pueden utilizarse de distintas formas y según unas u otras perspectivas. Lo que dijimos más arriba en relación como entender la evaluación desde una *perspectiva de fidelidad*, (comprobar si se han realizado las cosas de acuerdo con la normativa establecida) o desde otra más bien centrada en el de “*desarrollo*” (la dinámica de trabajo, los sentido y valores, la contribución efectiva a la mejora, etc.) también puede relacionarse con este espacio de la evaluación. Desde esta última perspectiva, Medina (1995: 157) ha sugerido algunas de las dimensiones que podrían servir para ilustrarla:

1. *La contextualización del P.C.*: Adecuación a las necesidades de la comunidad educativa e implicación en la calidad de la actividad educativa. Conexión o ruptura con las propuestas curriculares de la Administración.
2. *La conceptualización del proyecto curricular* (cultura escolarizada): Modelo de enseñanza del profesorado y su explicitación en el modelo curricular.
3. *La previsión de la acción a evaluar* y su implicación para profesores y alumnos: estructuras del diseño curricular construido.
4. *La calidad y coherencia de los elementos curriculares*: Criterios de justificación e inclusión de los elementos propuestos.
5. El *desarrollo del P.C.* en los ciclos y aulas, indagando su incidencia en el proceso personal del alumnado y profesional de los docentes.
6. El *nivel de desarrollo alcanzado*, valorando el grado de coherencia entre lo previsto, realizado y alcanzado.
7. *La creación de criterios de valor*, basados en el análisis riguroso de los intereses, exigencias y expectativas de la comunidad educativa y de los alumnos/as, profundizando en los logros formativos alcanzados en los procesos de aprendizaje.
8. El *sentido y bases para la evaluación del P.C.*: Metaevaluación.

Como cualquier otra referencia, ha de ser considerada como tal: una propuesta a ser ponderada y seguramente adaptada y reelaborada.

El otro aspecto que referimos más arriba se refiere a los instrumentos y técnicas de evaluación. Obviamente, serán dependientes del sentido y de la forma que demos a la evaluación. Algunas técnicas altamente estandarizadas, procedentes de la investigación, requieren una inversión de tiempo desproporcionado para obtener los datos, o exigen complicados métodos de análisis, que no justifican su uso por los docentes, aunque puedan tenerlo en evaluaciones externas. Esto no obsta para que sea necesario un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas, que normalmente realiza el profesorado, y el empleo de un conjunto de instrumentos o técnicas que puedan “objetivar” la evaluación y –sobre todo– proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación.

A un Claustro le importa –especialmente– que, dentro de las posibilidades de trabajo en los centros, los instrumentos puedan proporcionar informaciones útiles para lo que quiere. Liberados de una obsesión positivista que pretendiera medir objetivamente lo que pasa en el centro, la cuestión es qué estrategias y técnicas pueden proporcionarnos una información más rica y útil para mejorar el Proyecto sometido a evaluación. La información procedente de diferentes instrumentos, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada crítica y

reflexivamente para posibilitar un juicio acertado sobre el centro. A esta combinación se le llama, técnicamente hablando, “triangulación”: conjunta sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectivas, evidencias o metodologías, proporcionando un marco de referencia más comprehensivo y variado.

Por eso, los mejores procedimientos y técnicas proceden de la *metodología cualitativa*, pues permiten captar, mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y cambios –no siempre previstos– en el momento que se producen, y facilitar de ese modo la comprensión y valoración de los fenómenos. Gairín (1996) menciona, por ejemplo, el autoanálisis colectivo, el chequeo institucional, la historia institucional del centro escolar, el análisis de situaciones o prácticas, así como debates selectivos, técnicas para lograr el consenso (bola de nieve, diamante, grupo nominal), elaboración de mapas conceptuales, diarios, aplicación de cuestionarios, autoinformes por cada miembro, escalas de observación.

Los *instrumentos de carácter cuantitativo* existentes, con un mayor o menor grado de estandarización, que se puedan emplear (escalas o cuestionarios sobre el funcionamiento de un centro, plantillas sobre el PC, evaluación del ambiente y clima del centro, etc.), deberán ser sometidos al juicio de su grado de adecuación a lo que el centro pretenda y a la facilitación del proceso y funciones de la evaluación. Muchos de ellos proceden de diferentes contextos socioescolares, o se dirigen a dimensiones que serán o no las que puedan interesar. Por eso, dentro de las propias posibilidades y limitaciones, quizás no estaría de más plantearse la posibilidad de construir, dentro de la Comisión de Coordinación o Departamentos, uno a la medida; puede resultar más propio, sin por ello aspirar a “descubrir el Mediterráneo”. Aunque un inconveniente respetable puede ser la inversión del tiempo necesario, la realización de análisis posteriores de la información, y, cómo no, las posibilidades reales no ya para poner a punto un instrumento sino para conseguir al tiempo que sea relevante y valioso. Sean cuales fueren los instrumentos que se decida utilizar, resulta casi obvio precisar que su bondad o no estará en función de las posibilidades que ofrezcan para conocer y valorar lo que procede y, lo que es más decisivo, del clima, significados, compromisos y cultura con la que arropemos la evaluación del centro y su proyecto.

No queremos dejar el tema de la autoevaluación sin una consideración final. Situado en unas coordenadas más amplias, la autoevaluación por el centro, como una sociotecnología de rendición de cuentas a sí mismo y de hacerse responsable y culpable de lo que pasa, se encuadra en una nueva forma de gobernabilidad de las instituciones, ya reseñada en un capítulo anterior. Viene a ser, al menos en la intención de algunos, una cierta tecnología post-moderna para “controlar sin que parezca que se controla”. En lugar de un control y supervisión externa se pretende que, por transferencia, este sutil mecanismo sea interiorizado por la propia organización en forma de autorrevisión, es decir, una especie de confesión institucional moderna, muy en línea con las foucaltianas tecnologías del yo, tal sutilmente analizadas por este insigne pensador francés. Hacer a los centros organizaciones responsables e implicarlos en su propia autoevaluación, no deja de ser un potente dispositivo instrumental para que las instituciones funcionen sin necesidad de controles externos visibles y directos.

Pero ser conscientes de estos significados implícitos, y de sus derivas potenciales hacia la utilización gerencial y política con fines diversos, no resta nada a la necesidad de una evaluación conjunta de lo que hacemos; sencillamente nos invita a resituarla y validar sus funciones y propósitos. Orientada a la mejora interna, puede ser un medio para capacitar al propio centro en la construcción de sus opciones de mejora, vertebrando condiciones y procesos que permitan innovar y realizar su autonomía social y educativamente responsable.

### 5.5. La evaluación externa del Instituto

Además de la evaluación interna o autoevaluación que el centro como institución realiza de su propio funcionamiento, cabe, como advertíamos más arriba, una evaluación externa del funcionamiento de un servicio público como son nuestros Institutos de Educación Secundaria. A medida que se descentralizan servicios o funcionan más autónomamente en casi todos los países, se considera que son precisos dispositivos de control externo. De hecho, a partir de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros docentes (LOPEG) de 1995, la Administración educativa ha establecido dicha evaluación externa, recogida también en los Reglamentos Orgánicos de los Institutos (art. 73), a realizar periódicamente (p.e. cada cuatro años). Si bien no se discute su legitimidad y, quizás, su necesidad, es objeto de razonables dudas y de un amplio debate entre los profesores, y, a su manera, por la literatura especializada en estos temas. Uno de los temas estrella en la actualidad se refiere al uso que se puede hacer de ella: como control administrativo o rendimiento de cuentas (y, en los casos extremos, al servicio de la elección de los clientes), o como instrumento para la mejora interna (Bolívar, 1996b). Además, en ocasiones, esta evaluación simplemente es utilizada como recurso instrumental para legitimar determinadas medidas de política educativa, o conferir presunta credibilidad científica a las decisiones que se piensan tomar, hurtando de este modo el necesario –pero comprometido– debate social, bajo la excusa de que sólo tras la base científica, aportada por los datos de la evaluación, se pueden tomar las decisiones oportunas.

La necesidad de evaluaciones externas de los centros escolares viene justificada tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada si los centros gozan de un grado de descentralización y autonomía considerable, como para aportar los recursos y apoyos necesarios en aquellos centros que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados), o para compensar –en la medida de lo posible– las desigualdades o discriminaciones sociales. Así, por una parte, la evaluación externa, como dice una normativa, puede servir para que «la administración educativa adopte las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.»

Desarrollar y evaluar el curriculum de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede –en efecto– conllevar problemas de justicia y equidad

(p.e. incremento de diferencias) entre los centros o servir a intereses parroquiales no defendibles con unas mínimas pretensiones de generalizabilidad. Ya advertimos de este escollo. No basta –diríamos– que algo sea *bueno para nosotros* (autoevaluación), debe ser compatible con un *justo para todos*; para este propósito, la evaluación externa puede y debe cumplir funciones sociales importantes. Como se analizaba en el segundo capítulo, contra determinadas tendencias postmodernas, desde una filosofía moral y política ilustrada cabe defender que, además de promover espacios institucionales de decisión autónoma, se deba intervenir para restablecer un principio imparcial de justicia, cuando se estén violando valores que solidariamente no aseguran el derecho a una igualdad en la calidad educativa.

El carácter de servicio social y público del sistema educativo exige ofrecer unos niveles de calidad educativa solidarios y de equidad, al menos formalmente, para todos los ciudadanos. Imaginemos el caso de un Instituto que, en función de su autonomía, pueda estar, en la práctica, violando que la educación esté abierta –de forma no discriminatoria– a todos los alumnos, o –por el contrario– que la adaptación curricular haya abocado a reforzar las desigualdades de partida, ofreciendo unos niveles educativos y calidad de la enseñanza claramente discriminatorios; o sencillamente que, dada la condición del contexto social en que está enclavado y del origen sociocultural de los alumnos que recibe, necesite apoyos adicionales. Por otra parte, puede ser un incentivo para iniciar un proceso interno de mejora, con los oportunos apoyos, en aquellas dimensiones que se han puesto de manifiesto en la evaluación externa como más necesitadas. En este caso, la evaluación externa podría servir de acicate para esa autoevaluación de que antes hemos hablado.

Pero también puede tener *usos malsanos*, especialmente si los “informes” de evaluación se usan de determinados modos y para ciertas funciones. Si la sociedad tiene derecho a saber cómo funcionan sus servicios públicos, y en esa medida, pueden y deben ser hechos públicos los resultados, este hecho también puede dar lugar a establecer un “ranking” provincial o local entre ellos, que contribuya –junto a otras medidas, como la libre elección de centro– a establecer un cierto “mercado” en la educación. De ahí la necesaria precaución al dar cuenta pública de los resultados de los informes de evaluación externa, no por querer defender que lo que pasa en los centros no deba ser objeto de evaluación, sino para que pueda ser percibido por los potenciales clientes como una clasificación de calidad de objetos de consumo: centros y sus resultados como productos descarnados.

La LOPEG establece (art. 29.4) que: «Las administraciones educativas informarán a la comunidad educativa y harán públicos los criterios y procedimientos que se utilicen para la evaluación de los centros, así como las conclusiones de interés general que en dichas evaluaciones se obtengan.» Esto representa una muestra de tendencias internacionales en esta materia que empieza hacer acto de presencia en nuestro contexto. Su discurrir, seguramente, estará sometido a esa tensión de la que venimos hablando. En unos de sus polos, los informes de evaluación, en lugar del *uso instrumental* a que se les pueda someter, bien po-



drían servir para *ilustrar* a la ciudadanía en una sociedad democrática, proporcionando información para comprender los problemas, catalizar nuevas ideas, promover el debate social sobre la educación.

En este sentido, dar cuenta del funcionamiento de los centros debiera contribuir a *enriquecer el discurso público de la comunidad sobre el sistema educativo*. Y, para que puedan ejercer dicha función, los propios informes de evaluación deben tener unos formatos que los hagan accesibles de modo educativo al público, al margen de los análisis sofisticados que los investigadores hayan podido realizar para uso interno. La difusión de dichos informes, además de respetar determinados principios éticos, habría de ser aprovechada como una buena oportunidad para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para reflexionar, discutir, entender y tomar decisiones informadas. La mera publicación de resultados en medios de comunicación, como se pretende con determinadas decisiones en algunos países (Inglaterra y Gales, Francia), puede provocar un uso distorsionado.

Con efectos clarificadores se puede contraponer la evaluación externa y la autoevaluación institucional; sería simplista verlo como una dicotomía fija, pues no es prohibitiva una complementariedad entre ambas formas.

Dimensiones	Evaluación externa	Autoevaluación por el Centro/Departamento
Propósito	Certificar comparativamente la eficacia de un centro. Importa los resultados formalmente establecidos	Mejorar internamente el funcionamiento del Programa desarrollado. Orientada a los procesos internos: Autorrevisión/diagnóstico
Formas/roles	Evaluación sumativa Perspectiva de "fidelidad"	Evaluación formativa Perspectiva de proceso de desarrollo
Finalidad	Determinar el grado de que se cumple lo oficialmente establecido, o factores que explican lo que sucede	Desarrollo del proyecto de centro. Dirigida a proporcionar información para introducir mejoras
Metodología	Cuantitativa, medios estandarizados principalmente. Recogida de información limitada en el tiempo	Cualitativa: etnográfica y procesual. Recogida de información frecuente y abierta
Audiencia	Administración, potenciales clientes	Personal y comunidad del centro
Principales cuestiones	¿Qué resultados?, ¿qué coste?, ¿cuál es el grado de eficacia?	¿Cómo se trabaja?, ¿qué necesidades tenemos? ¿cómo mejorar?

Una evaluación externa, debido a la inevitable relación entre evaluación y control, suele ser percibida por los agentes educativos como un mecanismo de control. Cuando no hay procesos internos de autorrevisión, cualquier evaluación externa engendrará actitudes defensivas y será percibida como un intento de controlar el funcionamiento del centro y un atentado contra la autonomía profesional. Sin embargo, debidamente situada y empleada, un centro puede sacar partido, en un diálogo constructivo, de ciertos informes de evaluación externa. Sólo en estos casos, cuando un centro ya tiene procesos internos institucionalizados de autoevaluación, ambas (evaluación “interna” y “externa”) pueden llegar a ser complementarias (Nevo, 1996), dentro de una nueva “cultura de evaluación”. La evaluación, en estos casos, es usada para ofrecer a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos y proveer información para que la comunidad escolar realice su propia autorrevisión. La evaluación externa, si se atiene a estos presupuestos, vendría a proveer apoyos de arriba para mejorar lo de abajo, en lugar de controlar o dar directrices de cómo poner en práctica prescripciones externas.

Hoy estamos convencidos de que una política evaluadora orientada al control teledirigido y burocrático del currículum, los alumnos o el trabajo de los profesores, mediante cualquier tasación del rendimientos estandarizados, no parece que contribuya demasiado a promover el desarrollo de la mejora interna de los centros escolares, ni –sobre todo– la equidad en los sistemas educativos así gobernados. Incluso, como efecto colateral, suele provocar una enseñanza orientada a los test o pruebas estandarizadas, descontextualizada. No es raro, por lo demás, que sirva de argumento para reclamar la vuelta a lo “básico”, a la memorización, a los rendimientos más visibles y vendibles. La mejora efectiva siempre se verá mediada por lo que el propio centro haga para renovarse. Si la evaluación externa, debidamente situada, contribuye a clarificar las cuestiones, mediar entre las diversas posiciones, valorar las necesidades de información, explicar las posibles consecuencias de tomar determinadas opciones, puede convertirse en un proceso compartido y educativo. La pertinencia de una evaluación queda así subordinada a su capacidad para incidir en la reformulación de las acciones, para ilustrar a los afectados sobre la situación, ampliando su horizonte de percepción y decisión, siempre, naturalmente, que también desde fuera se ofrezcan condiciones y recursos necesarios.

No obstante, como matrimonio mal avenido, no resulta fácilmente compatible o complementaria una evaluación externa con una autoevaluación interna por el centro escolar. En el terreno de los principios, sin embargo, una autoevaluación por el centro no tiene que oponerse a la evaluación externa, ni utilizarse injustificadamente como excusa para evitar las demandas de rendir cuentas de sus procesos, condiciones y resultados. Así, en la práctica, un proyecto de innovación, desarrollado autónomamente por un centro escolar, que emplea como instrumento básico de mejora la autoevaluación formativa, *necesita también de una evaluación sumativa que le sirva para demostrar tanto su mérito y valor*, como para defender su viabilidad frente a otros centros tradicionales. A su vez, una evaluación externa que pretenda contribuir a la mejora interna,

debe orientarse a ofrecer a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos y proveer medios e instrumentos para que la comunidad escolar realice su propia autorrevisión.

## A modo de epílogo

Dejamos, por fin, en manos del lector tantas y tantas consideraciones como las que hemos hecho en este libro. A él le corresponde decidir qué de provechoso, o qué de inútil pueda tener. A fin de cuentas, no es difícil de suponer que la interpretación y las valoraciones quedan abiertas. Nuestro deseo, a fuerza de rayar en la ingenuidad, es que no primasen sólo algunas de las que podrían ser dos conclusiones extremas: la primera, representada por una visión descarnada, casi histórica, exponente de que en educación las cosas se mueven muy poco o en todo caso muy despacio; la otra, más cargada de cierto optimismo sin rayar en la ingenuidad.

Como ilustración de aquella, no hemos resistido la atención de tomar aquellas palabras de Juan de Mairena, profesor de gimnasia en un instituto andaluz que en sus horas libres gozaba de impartir clases de retórica a sus alumnos, cuando decía: «El árbol de la cultura no tiene más sabia que vuestra propia sangre, y sus raíces no habéis de hallarlas sino por azar en las aulas de nuestras escuelas, academias, universidades..Y no os digo esto para curaros anticipadamente de la solemne tristeza de las aulas que algún día pudiera aquejaros, aconsejándoos que no entréis en ellas.»

Como expresión de la segunda, no otra cosa que invitar a reorientar la historia, la pasada y la todavía presente, asumiendo que, aunque con no pocas limitaciones, una parte de su escritura está en nuestras manos.

# Supuestos prácticos y actividades complementarias

## EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA

1. El currículum es la selección y determinación de lo que, en un momento histórico dado, se considera que debe enseñarse en cada etapa educativa. En el capítulo primero del libro se han presentado diversos principios o líneas generales que perfilan el currículum de la Educación Secundaria, tanto en nuestro contexto como en la práctica totalidad de los países occidentales. Analizar en qué grado la propuesta curricular de la Educación Secundaria en España ha tratado de proyectarlos en el diseño curricular establecido para esta etapa.

2. Analizar/debatir las tres posturas siguientes, referidas a cómo lograr que todos los alumnos tengan acceso en condiciones de igualdad a los contenidos curriculares y experiencias escolares.

A.: Sólo un currículum común puede ser un instrumento para la igualdad, integrando a la ciudadanía, aun cuando deba ser flexiblemente adaptado a los contextos socioculturalmente desiguales, no perdiendo de vista la necesidad de aumentar los medios y recursos para compensar dicha desigualdad de base.

B.: Debido a que el establecimiento de un currículum común, fácticamente congruente con los grupos sociales y culturales dominantes, excluye a grupos sociales minoritarios, un currículum diferenciado (según cada grupo sociocultural) es lo que puede permitir un reconocimiento de la diversidad y de las diferencias (género, etnia o minoría cultural).

C.: La igualdad en la educación no queda garantizada por la existencia o no de un curriculum común; todo se juega, en última instancia, en el uso que se haga (uniformidad o no de las prácticas escolares) y según el tipo de condiciones específicas en que la escolaridad se lleve a cabo.

3. Analizar y discutir en el curriculum de Secundaria Obligatoria las repercusiones que las especialidades del profesorado y la división de las materias tiene en:

(a) La cultura organizativa y las subculturas profesionales de los Centros. ¿Cuáles son las dificultades más notorias de una acción didáctica debidamente coordinada en la E.S.O. dada la procedencia del profesorado de diversos «cuerpos» y distintas especialidades?

(b) ¿En qué grado puede existir una «jerarquización curricular» según el tiempo asignado a cada área/materia, su carácter obligatorio u optativo, el estatus oficial y percibido de cada una?, ¿qué implicaciones puede tener en la formación y de qué manera podría afrontarse esta problemática?

(c) ¿En qué grado es posible un desarrollo curricular más autónomo y coordinado en unas materias que en otras, dependiendo del grado de definición, secuencialidad y carácter cambiante o más estable de los contenidos?

## EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS

4. La LOGSE reconoce (art. 57) una autonomía pedagógica y organizativa de los Centros docentes, que refrenda (art. 65) el Reglamento Orgánico de los Institutos. Como se ha señalado en la segunda parte del libro, este movimiento (que recorre las políticas educativas occidentales) tiene un haz (lado positivo) y un *envés* (lado negativo), ambos (a menudo mezclados). De acuerdo con los conocimientos y reflexiones formuladas en el libro, examinar (estableciendo un debate argumentado) algunas cuestiones como las siguientes:

(a) Un autor (Weiler, 1992: 71) formula la tesis de que la descentralización permite otorgar una «legitimidad compensatoria» a las propuestas externas de cambio, con estas palabras: «El Estado moderno tiene como gran desafío la reconciliación de estos dos objetivos opuestos: mantener en lo posible el control (centralizado) del sistema y al tiempo mostrarse, cuando menos, comprometido con la descentralización y, por tanto, obtener las ventajas de legitimación derivadas de dicha apariencia».

(b) ¿Por qué la cuestión de que los centros se doren de una identidad y personalidad propia, respondiendo a «¿quiénes somos?», mediante la elabora-

ción del Proyecto de Centro, en nuestro contexto español resulta tan extraña en los centros públicos y tan natural en los privados? ¿Pueden los Proyectos de Centro ser instrumentos para ajustar la oferta a las demandas de los clientes?

(c) ¿Podría mejorar la educación, como argumenta el neoliberalismo, diferenciando la oferta e incrementando la calidad al competir por la clientela? Resaltar los aspectos críticos que tendría sobre el sistema escolar público y sobre la innovación educativa.

(d) Pero la autonomía en el desarrollo curricular, como saben los profesores, tiene una *cara positiva o un uso alternativo*: concebir el Centro escolar como la unidad básica del cambio, asumiendo como propio, responsable y críticamente, el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum. ¿Qué condiciones, recursos y competencias se precisan para que, superando una mera transferencia delegada en la gestión, pudiera permitir que el propio centro (desde un proyecto cultural propio) haga un *desarrollo curricular basado en el centro*?

(e) La descentralización en la toma de decisiones y la autonomía en el desarrollo curricular permite un gobierno más cercano, hace que la enseñanza pueda responder más fácilmente a las demandas e intereses de los implicados, incrementar la participación de padres y profesores, al tiempo que incardinarse en el medio y contexto cultural. ¿Cómo lograr estas ventajas, cuando disminuye la definición burocrática del curriculum?

## ¿DESARROLLO CURRICULAR DESCENTRALIZADO O BASADO EN EL CENTRO ESCOLAR?

5. La política educativa y curricular está volviendo, en una especie de “segunda ola”, a descentralizar una serie de decisiones, confiriendo cierta autonomía a los centros, como una presunta estrategia para la mejora de la calidad de la educación. En España, haciéndose eco de esta tendencia, se han transferido competencias de decisión curricular a los centros, requiriendo así que adapten y concreten su propio curriculum. No obstante, resulta paradójico que: (a) al tiempo que se formulan continuas proclamas de autonomía organizativa, de gestión económica y pedagógica, sin embargo se estén emitiendo desde las correspondientes Administraciones educativas mayor número de normas y prescripciones sobre qué hay que hacer y cómo hacerlo. (b) Un modelo de diseño curricular, que se autocalifica de *abierto y flexible*, sea diseñado y prescrito a nivel central, reclamando luego de los Centros y profesores su desarrollo curricular y adaptación a los respectivos contextos.

*Actividad:* A la luz del conocimiento aportado por la lectura del libro y del conocimiento del desarrollo de la Reforma, ¿qué estrategia de innovación se ha utilizado en la Reforma en España? ¿Es una innovación por vía centralizada o

generada internamente? ¿En función de qué se determina la estrategia de innovación? ¿Qué grado de autonomía real les queda, y debería corresponder, a los centros en sus respectivos Proyectos curriculares? Elaborar un breve informe sobre estas cuestiones, discutirlo con otros compañeros, intentando llegar a un cierto grado de consenso, debidamente argumentado.

## ELABORACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR

6. En el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica de un Instituto de Educación Secundaria se ha planteado una agria discusión en la elaboración de las líneas directrices del Proyecto Curricular sobre la distribución y secuenciación de los contenidos del currículum oficial por ciclos/cursos. (A) Unos defienden, desde una perspectiva de «fidelidad» al currículum oficial, que su tarea se limita a adaptar los criterios, orientaciones, distribución y secuenciación por ciclos, establecidos oficialmente para la elaboración de proyectos curriculares de centro. (B) Otro grupo, más radical desde una perspectiva de proceso, entiende que el currículum oficial tal como está no sirve al proyecto de educación que tienen, ni es adecuado en ese contexto social, por lo que es necesaria hacer una variación sustancial de las prescripciones oficiales, introduciendo una dinámica de trabajo conjunta y con el propósito de una construcción más reflexiva, adaptada y responsable del quehacer pedagógico.

*Actividad:* De acuerdo con la información y análisis presentados en el libro, ¿qué postura sería más defendible?, ¿cuáles podrían inicialmente ser las virtuales de una y otra? ¿De qué modo la elaboración de Proyectos Curriculares puede generar una innovación interna, o no es éste el lugar para este tipo de innovaciones?

7. Solicitar, en el Departamento didáctico correspondiente a su especialidad del Instituto donde realiza las prácticas de la formación inicial, la Programación Didáctica del Departamento del área o materias que tiene a su cargo, y analizar las siguientes dimensiones:

(a) ¿En qué medida siguen fielmente, o no, las regulaciones y requerimientos formales establecidos por la Administración? ¿En qué grado quedan reflejados algunos de los aspectos señalados en este libro?

(b) Para ver su adecuación, ¿sería insuficiente limitarse al análisis del documento, si no se entra en el proceso de elaboración y en los modos de trabajo puestos en juego?

(c) ¿En qué medida se han articulado espacios y tiempos para la revisión de la práctica y para mejorar progresivamente lo planificado?



## FORMACIÓN E INNOVACIÓN

8. En relación con las propuestas formuladas en este libro, en las que se apela a la necesidad de que el propio Proyecto del Departamento/Centro deba prever momentos, espacios y dispositivos para aprender y formarse desde la práctica en lugar de hacerlo en exclusiva de los cursos externos, podrían tratarse las siguientes cuestiones:

(a) ¿Por qué la formación del profesorado debe dejar de tener un valor de «cambio», credencialista, de mero consumo individual, e inscribirse, más bien, en una perspectiva que relacione más explícitamente la formación con el ejercicio cotidiano de la profesión?

(b) ¿Cómo podría aprovecharse el potencial formativo de los contextos de trabajo? ¿Qué procesos y formas de trabajo consideras oportunas para que el propio ejercicio profesional pueda ser planteado como un proceso continuado de aprendizaje profesional?

(c) ¿Qué medidas, actividades o procesos propondrías acordar con los colegas del Departamento para incrementar capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que pueda dar lugar a una renovación de los centros escolares, al tiempo que incrementar los niveles de satisfacción e identidad profesional del profesorado?

## PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

9. El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria regula (art. 68) normativamente del siguiente modo los elementos que deben incluir las *Programaciones didácticas de los Departamentos*.

• *La programación didáctica de los departamentos incluirá, necesariamente, los siguientes aspectos para cada una de las áreas, materias y módulos asignados al mismo o integrados en él.*

*a) En el caso de la educación secundaria obligatoria, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo ciclo.*

*b) En el caso del bachillerato y de los ciclos formativos, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada curso.*

*c) En la programación de los distintos aspectos que se señalan en los apartados a) y b) de este artículo deberá aparecer la forma en que se incorporan los temas transversales.*

- d) La distribución temporal de los contenidos en el ciclo o curso correspondiente.*
- e) La metodología didáctica que se va a aplicar.*
- f) Los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.*
- g) Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.*
- h) Las actividades de recuperación para los alumnos de bachillerato con asignaturas pendientes y las profundizaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.*
- i) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.*
- j) Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el departamento.*
- k) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que la precisen.*

Aparte de conocer dicha regulación, en algunos casos ineludibles, se propone analizar las siguientes cuestiones:

- (a) ¿En qué medida un formato oficial de programación, preocupado por regular los elementos que debe contener, pueda hacer olvidar los procesos constituyentes a poner en juego para hacer del Departamento un proyecto conjunto de acción?
- (b) Comentar qué aspectos se podrían señalar en cada uno de los apartados, desde el área/materia a que pertenece.
- (c) ¿Cómo superar que las programaciones didácticas no queden como elementos independientes que den lugar a un Proyecto de Centro «mosaico», que contiene «adosadas» las distintas programaciones de cada Departamento?

## **ELABORACIÓN Y USO DE MATERIALES**

10. Elaborar un proyecto curricular propio del Departamento para cada una de las áreas/materias de las que es responsable, implica poder llevarlo a cabo con materiales curriculares congruentes. Pero en las actuales condiciones laborales y organizativas de los centros, se hace inevitable la dependencia de mate-

riales y libros de texto externos. ¿Se convertirá el proyecto curricular en los libros de texto que se utilizan? ¿Cómo superar la dependencia de los materiales uniformados? Debatir en qué medida, por ejemplo, la propuesta de organizar y secuenciar de modo propio los contenidos, puede quedar vacía, con el empleo tradicional de materiales curriculares (especialmente en su versión de «libros de texto»), siendo éstos los que marquen la secuencia a seguir y quizás el modo de trabajar los contenidos en las clases.

Como sugerencia, Ben-Peretz (1990) establece la analogía del músico o intérprete para explicar la relación del profesor con el currículum oficial. El músico-intérprete se puede limitar a interpretar fielmente la partitura ya escrita, o puede reescribirla y ser compositor de su propia música. No obstante, la dicotomía sería simplista si no se analizan las coimplicaciones entre estas dos funciones: partiendo de una partitura externa (programa oficial o materiales curriculares externos) se pueden realizar versiones alternativas del mismo tópico, adaptarlas a las necesidades de su contexto local, combinar diferentes componentes y crear su propio material curricular, otras opciones, etc. Los profesores pueden llegar a ser creadores de su propio currículum, sin estar ello reñido con la utilización/apoyo de propuestas o materiales curriculares externas.

## 11. EVALUACIÓN

(a) Un Departamento, en la Programación Didáctica del área correspondiente en E.S.O., tras un proceso de diálogo y consenso, ha determinado unos criterios de evaluación para el primer ciclo, tercero y cuarto. Tras el desarrollo del curso perciben que sólo un sesenta por ciento de los alumnos llegan a alcanzar dichas pretensiones. ¿Qué deben hacer o qué medidas tomar en los tres ámbitos (programación, proceso de enseñanza, aprendizaje de los alumnos) referidos en este libro?

(b) Una alumna perteneciente a uno de los grupos de la E.S.O, debido a problemas en su historia escolar y familiar, arrastra graves dificultades en Matemáticas e Inglés, de modo que no es posible, siguiendo el grupo de clase a que pertenece, superar los objetivos establecidos en estas áreas en Secundaria Obligatoria. Sin embargo, tanto ella como sus padres están interesados en obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. ¿Qué medidas se deban tomar en este caso?

(c) ¿Desde qué argumentaciones se puede defender la necesidad de una evaluación externa de la labor del Instituto, qué métodos y usos puede tener esta evaluación para que contribuya a la mejora?, ¿qué precauciones habría que tener para hacer públicos los resultados de la evaluación?

## Lecturas recomendadas

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe.

Se trata de una colección de veinte artículos (escritos por un total de veintitrés autores distintos) que cubren buena parte de los temas clave de la nueva educación secundaria. A pesar de que este tipo de publicaciones es inevitablemente un tanto irregular, el libro proporciona buenos análisis (y propuestas prácticas) acerca del tratamiento de los contenidos transversales en el marco del curriculum secundario, del nuevo papel de la orientación y la tutoría en la secundaria, y de las relaciones entre teoría y práctica en la formación y desarrollo profesional de los profesores de secundaria.

DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid, MEC-CIDE.

Este informe de tan sólo 96 páginas contiene un sólido planteamiento estratégico para la elaboración de los proyectos curriculares de centro. A pesar de que obvia muchas de las cuestiones y problemas implícitos en cualquier proceso de ese tipo, el libro hace una exposición clara y accesible de cada uno de los elementos de los proyectos de centro basada en la legislación al respecto derivada de la LOGSE.

ÁREA MOREIRA, M. (1993): *Unidades didácticas e investigación en el aula, un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores*, La Laguna, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias.

El libro de Manuel Área supone una de las mejores propuestas prácticas disponibles en relación con el «último nivel de concreción», esto es, la elaboración de unidades didácticas o, si se quiere, las programaciones de aula. El autor

aborda el tema desde la perspectiva que se presenta y analiza en este libro que ahora estamos cerrando: la concepción del desarrollo curricular en tanto que proceso de trabajo conjunto del profesorado en el contexto particular de la institución escolar en la que se encuentran.

REVISTA DE EDUCACIÓN (1994): Monográfico sobre *La escuela como centro de cambio*, No 304, Mayo-Agosto, Madrid, MEC.

Todos los artículos que aparecen en este Monográfico de la Revista de Educación abordan la gestión y el desarrollo del curriculum basado en los centros educativos. Recomendamos este conjunto de artículos como alternativa de profundización en los temas relacionados con la reestructuración escolar, la autonomía curricular de los centros escolares y la función del liderazgo educativo en dichos contextos. Además del análisis de la situación en nuestro país, el Monográfico de la Revista incluye artículos que se refieren a otros casos nacionales (Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá) con más años de tradición y debate acerca del desarrollo curricular basado en el centro y en la reestructuración escolar.

## Referencias bibliográficas

- ANDERSON, G. L. y DIXON, A. (1993). Paradigm Shifts and Site based Management in the United States: Toward a Paradigm of Social Empowerment, en J. Smyth, J. (De.) *A socially Critical View of the Self Managing School*, Londres: The Falmer Press, pp. 49-61.
- ANGUS, L. (1989). New Leadership and the Possibility of Educational Reform, en Smyth, J. (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership*, London, The Falmer Press.
- ANGUS, L. (1993). Democratic Participation or Efficient Site Management: The Social and Political Location of the Self Managing School, en J. Smyth, J. (ed).
- ANTÚNEZ, S. (1997). *Organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y Textos*, Barcelona, Paidós-MEC.
- APPLE, M. (1996). *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- ARISTÓTELES. *Política*, Madrid: Gredos, 1988; y *Politics*, Oxford: Oxford University Press, 1969.
- ASTUTO, T. y CLARK, D. (1995). Activators and Impediments to Learner Centered Schools, *Theory into Practice*, vol. 34(4), pp. 243-249.
- BALL (1993). Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales, en Smyth, J. (de), pp. 63-82.
- BARROSO, J. (1992). Facer da escola um projecto. En R. Canário (Ed.): *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARTH, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BATES, R. (1994). Teoría crítica y administración educativa, en J. M. Escudero y M<sup>a</sup> T. González, *Profesores y escuela, ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: ediciones pedagógicas, pp. 61-76.

- BEN-PERETZ, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*, Albany, NY: State University of New York Press.
- BENAVOT, A. y otros (1991). El conocimiento para las masas: Modelos mundiales y curricula nacionales, *Revista de Educación*, 295, pp. 317-344.
- BENSIMON, E. M. (1995). Total Quality Management in the Academy: A Rebellious Reading. *Harvard Educational Review*, 65 (4), pp. 593-611.
- BINABURO, J. A. (1995). Cómo elaborar unidades didácticas. En J. M. García Guzman (Coord.): *Unidades Didácticas II. Cuadernos de Filosofía Moral*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, pp. 81-126.
- BLANCO, N. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática, en Fernández Sierra, J. (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga: Aljibe, pp. 17-42.
- BOLÍVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1993). División y secuenciación de los contenidos curriculares en la Reforma: razones y aspectos críticos, *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 545-556.
- BOLÍVAR, A. (1995a). Reconstrucción, en L. M. Villar (dir.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, pp. 237-265.
- BOLÍVAR, A. (1995b). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya/Alauda.
- BOLÍVAR, A. (1995b). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda.
- BOLÍVAR, A. (1996a). Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad, *Revista de Educación*, 309 (enero-abril), pp. 23-65.
- BOLÍVAR, A. (1996b). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M. A. Zabalza (ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Santiago de Compostela: Tórculo, vol. II, pp. 915-944.
- BOLÍVAR, A. (1996c). El lugar del centro escolar en la política curricular actual: Más allá de la reestructuración y de la descentralización, en Pereyra, M.A y otros (compil.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona: Edic. Pomares.
- BOYD (1990). Balancing Control and Autonomy in School Reform: The Politics of Perestroika, en Murphy(ed), pp. 85-96.
- BROWN, C. E. (1992). Restructuring for a New America, en Dilworth, M.E.(ed) *Diversity in Teacher Education*, San Francisco, Jossey Bass.
- CARBONE, M. J. (1995). Are Educational Technology and School Restructuring Appropriate Partners, *Teacher Education Quarterly*, 22(2), pp. 5-28.
- CARLSON (1988). Curriculum Planning and the State: The Dynamics of Control in Education, en Beyer, L. y Apple, M. (eds) *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press.
- COLL, C. (1987). La reforma del Bachillerato: Algunas consideraciones desde el punto de vista del curriculum, en *Seminario sobre el proyecto de reforma de la enseñanza*, Madrid: Consejo Escolar del Estado, pp. 107-115.

- COLL, C. (1997). *La psicología de la instrucción*, Barcelona, Horsori.
- COMBS, A. W. (1988). New Assumptions for Educational Reform, *Educational Leadership*, 45(5), pp. 38-40.
- CORTINA, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana.
- CUBAN (1992). Curriculum Stability and Change, en P. W. Jackson (De.) *Handbook of Research on Curriculum*, New York: McMillan, pp. 216-248.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación* (Trad. de L. Luzuriaga). Buenos Aires: Losada, 1982, 9ª ed.
- EISNER (1988). The Ecology of School Improvement, *Educational Leadership*, 45(5), pp. 24-29.
- ELMORE, R. (1990). *Restructuring Schooling*, San Francisco, Jossey Bass.
- ELMORE, R. (1995). Teaching, Learning and School Organization: Principles of Practice and the Regularities of Schooling, *Educational Administration Quarterly*, vol. 31(3), pp. 355-374.
- ELMORE, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice, *Harvard Educational Review*, vol. 66 (1), pp. 1-26.
- ELMORE, R. y Otros (1996). Learning from School Restructuring, *American Educational Research Journal*, 33(1), pp. 119-153.
- ESCUDERO, J. M. (1988). Innovación curricular y calidad de la educación, *Congreso Nacional de Pedagogía*, Alicante.
- ESCUDERO, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: Los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, pp. 3-25.
- ESCUDERO, J. M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: Cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yáñez (Comps.): *Los desafíos de las reformas escolares*. pp. 19-79. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESCUDERO, J. M. (1994a). La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J. M. Escudero y Mª T. González: *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid: Eds. Pedagógicas, pp. 171-220.
- ESCUDERO, J. M. (1994b). Prólogo: ¿vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente? En J. M. Escudero y Mª T. González, *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Edic. Pedagógicas, pp. 7-34.
- ESCUDERO, J. M. (1996a). Tecnología e innovación educativa, *Bordón*, 47(2), pp. 161-175.
- ESCUDERO, J. M. (1996b). La evaluación del proyecto de centro. En N. Illán (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*. Archidona: Aljibe, pp. 91-108.
- ESCUDERO, J. M. (en prensa). Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma, *Signos*.
- ESCUDERO, J. M. y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.



- ESCUADERO, J. M. y Otros (1995). La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como una reforma educativa: un estudio evaluativo, Informe Final, CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1994). *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y LEVIN, H. L. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa, *Revista de Educación*, 289, pp. 49-64.
- FERRANDIS, A. (1988). *La escuela comprensiva*, Madrid: MEC-CIDE.
- FULLAN, M. (1991). *The new Meaning of Educational Change*, Londres: Casell.
- FULLAN, M. (1993). *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- FULLAN, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams, *Theory into Practice*, vol. 34 (4), pp. 230-235.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1991). *Working Together for your School. Strategies for developing interactive professionalism in your school*. Victoria: ACEA.
- GAIRIN, J. (1996). Evaluación de los planteamientos institucionales. En A. Villa (Ed.): *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participativa y evaluación de centros)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp.71-123.
- GAIRIN, J. (1996). Evaluación de los planteamientos institucionales. En A. Villa (Ed.): *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participativa y evaluación de centros)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 71-123.
- GARCÍA, R. J., MORENO, J. M. y TORREGO, J. C. (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: Estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.
- GAY (1985). Curriculum development, en *The International Eycyclopaedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 1170-1179.
- GIMENO, J. (1987). La reforma cualitativa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en *Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza*, Madrid: Consejo Escolar del Estado, pp. 85-104.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Actas del Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación*, (vol. II) Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. A. (1992). La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo, en H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (1990). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. *Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Barcelona. pp. 27-46.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáez (Dir.): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. pp. 303-319.

- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (1996). Planificación de centro y atención a la diversidad. En: N. Illán (Coord.): *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, pp. 45-68.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>T. y NIETO CANO, J. M. y ROMERO AYALA, F. (1997). Estrategias para el trabajo cooperativo entre profesores, en N. Illán (Coord.): *Atención a la diversidad en Secundaria*, Málaga: Aljibe (en prensa).
- GOODLAD, J. (1979). *Curriculum Inquiry*, London, Sage.
- GOODMAN, J. (1995). Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective, *Harvard Educational Review*, 65(1), pp. 1-29.
- GROSSMAN, P. L. y STODOLSKY, S. S. (1994). Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Research in Education*, 20. Washington: AERA, pp. 179-221.
- GROSSMAN, P. L. y STODOLSKY, S. S. (1995). Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching, *Educational Researcher*, 24 (8), pp. 5-11 y 23.
- HARGREAVES, A. (1991). Contrived collegiality: the Micropolitics of Teacher Collaboration. En J. Blase (Ed.): *The politics of life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*, Newbury Park, CA: Sage Publications, pp. 46-72.
- HARGREAVES, A. (1994). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9 (1), pp. 47-65.
- HARGREAVES, A. (1996). *Cultura, profesorado y postmodernidad*, Morata, Madrid.
- HARGREAVES, A. y MACMILLAN, R. (1992). *Balkanized Secondary Schools and the Malaise of Modernity*. presentado en la AERA, San Francisco.
- HOLMES, B. y McLEAN, M. (1989). *The curriculum: A comparative perspective*, London: Unwin Hyman.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- HORD, S. M. (1986). A Synthesis of Research on Organizational Collaboration. *Educational Leadership*, Febrero, pp. 22-26.
- HOYLE, E. (1996). Organization Theory in Education: Some Issues, en *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, Departament de Pedagogia.
- KAMENS, J., MEYER, J. y BENAVIDOT, A. (1996). Worldwide patterns in academic secondary curricula, *Comparative Education Review*, 40 (2), pp. 116-138.
- LEVIN, H. L. (1982). The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe, en Altbach, P., Arnove, R. y Kelly, G. (Eds.): *Comparative Education*, London: McMillan, pp. 319-335. (El artículo apareció originalmente en la *Comparative Education Review*, Vol. 22, 1978).
- LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative Work. *Educational Leadership*, 44 (1), pp. 4-8.
- LIEBERMAN, A. (1988). Expanding the Leadership Team, *Educational Leadership*, 45 (5), pp. 4-8.
- LINDBLAD, S. (1984). The Practice of School Centred Innovation: A Swedish Case, *Journal of Curriculum Studies*, 16 (2), pp. 165-172.

- LITTLE, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, 19, pp. 325-340.
- LITTLE, J. W. (1990). Teachers as Colleges. En A. Lieberman (Ed.): *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*; Londres: The Falmer Press.
- LOUIS, K. S. (1994). Beyond Managed Change: Rethinking How School Improve, *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), pp. 2-24.
- LUNDGREN, V. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- LYPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Anagrama.
- MARCHESI, A. (1995). La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España, *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, Sept-Dic., pp. 77-90.
- MARSH, DAY y OTROS (1990). *Reconceptualising School Based Curriculum Development*, Berkeley, McCutcheon.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (1997). *Atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1995). Interrogando al material curricular. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum. En J. G. Mínguez y M. Beas (Eds.): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, pp. 221-245.
- MCLEAN, M. (1992). Changing knowledge economies and the content of schooling in a future Europe, en García Garrido y otros (Eds.): *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI; una perspectiva comparada*, Madrid, UNED, pp. 491-504.
- MCLEAN, M. (1995a). Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea, *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, Sept.-Dic., pp. 13-76.
- MCLEAN, M. (1995b). *Education traditions compared: content, teaching and learning in industrialized countries*, London: David Fulton.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.
- MEC (1991). *Bachillerato: Estructura y contenidos*, Madrid.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid.
- MEC (1996). *Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*.
- MEDINA, A. (1995). «Elaboración de un modelo para valorar el diseño curricular de centro», en A. Medina y L. M. Villar (Coords.): *Evaluación de Programas educativos, Centros y Profesorado*. Madrid: Ed. Universitas, pp. 145-173.
- MICHAELIS (1988). Caution: Second Wave Reform Taking Place, *Educational Leadership*, 45(5) pp. 3-5.
- MINC, A. (1994). *La nueva Edad Media*, Madrid, Temas de Hoy.
- MORENO, J. M. (1990). La escuela comprensiva en los Estados Unidos de América, en Román, M. (Coord.). *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*, Madrid: Cincel, pp. 49-81.
- MORENO, J. M. (1992). *Los exámenes: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- MURPHY, J. (1991). *Restructuring Schools*, New York: Teacher College Press.
- MURPHY, J. (1993). Restructuring. In Search of a Movement, en Murphy, J. y Hallinger, Ph. (Eds) *Restructuring Schooling: Learning form Ongoing Efforts*, California: Corwin Press.
- NEVO, D. (1996). Evaluación interna y externa: un diálogo para la mejora escolar. En A. Villa (Ed.): *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participativa y evaluación de centros)*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 765-777.
- NICHOLAS (1980). A comparative view of curriculum development, en Kelly, A. (Ed.): *Curriculum context*, London, Harper and Row, pp. 150-168.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PRIDEUX, D. (1993). School Based Curriculum Development: partial, paradoxical and piecemeal, *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), pp. 169-178.
- RALLIS, S. F. (1995). Creating Learner Centered Schools: Dreams and Practice, *Theory into Practice*, 34(4), pp. 224-229.
- REIGELUTH, CH. M. (1992). The Imperative for Systemic Change, *Educational Technology*, November, pp. 9-13.
- ROBERTSON, S. (1993). The Politics fo Devolution, Self Managing and Post Fordism in Schools, en J. Smyth, J. (De.): *A Socially Critial view of the Self Managing School*, Londres: The falmer press. pp. 117-136.
- ROMÁN, M. y MORENO, J. M. (1990). Educación comprensiva: conceptualización y contextos, en Román, M. (Coord.): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*, Madrid: Cincel, pp. 17-46.
- ROSENHOLTZ, S. (1991). *Teachers' Workplace. The Social Conditions of Schools*, New York: Teachers College Press.
- ROSENHOLTZ, S. y KILE, S. J. (1984). Teacher Isolation: Barrier to Professionalism, *American Educator*; winter, pp. 10-15.
- RUDDUCK (1991). *Innovation and Change. Developing involvement and understanding*. Milton Keynes: Open University Press.
- SABAR, N. (1985). School Based Curriculum Development: Reflections from an International Seminar, *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), pp. 452-454.
- SARASON, S. B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey Bass.
- SAVATER, F. (1996). Volver a las raíces, *El País*, 13 Diciembre.
- SEDDON, T, ANGUS, L. y POOLE, M. (1990). Pressures on the Move to School Based Decision Making and Management, en Capman, J. (ed) *School Based Decision Making and Management*, London, The Falmer Press, pp. 29-54.
- SHULMAN, S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- SIROTNIK, K. A. (1994): La escuela como el centro del cambio, en J. M. Escudero y M<sup>a</sup> T. González: *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid: ediciones pedagógicas, pp. 139-170.
- SKILBECK, M. (1989). A Changing Social and Educational Context, en Moon, B. et al. (eds) *Policies for the Curriculum*, London: Hodder and Stoughton.

- SMYTH, J. (1991a). Una pedagogía crítica de la práctica del aula, *Revista de Educación*, 294, pp. 275-300.
- SMYTH, J. (1991b). 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.
- SMYTH, J. (1993) (Ed.). *A Socially Critical View of the Self Managing School*, London, The Falmer Press.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TORRES (1994). *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- WEST, M. y HOPKINS, D. (1996). Reconceptualising School Effectiveness and School Improvement, *AERA Annual Meeting*, New York.
- YUS RAMOS, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo del curriculum*, Madrid, Narcea.

## Índice temático

- administración 11, 16, 21, 30, 47-48, 69, 72, 81, 99, 103-106, 108-110, 116-117, 121, 126, 131-132, 140, 146, 148, 152, 159, 175, 184, 190
- alumnos 10-13, 16, 21-22, 24-25, 27-29, 31-46, 49, 54-60, 62-65, 70-73, 75-77, 79-81, 83, 85, 87-88, 93, 95-97, 104, 106-108, 110-111, 115, 117-121, 123-127, 129-130, 132-133, 135-136, 138, 143, 147, 149-151, 153-158, 160, 162-174, 177-178, 180-181, 183-185, 187, 192-193
- ámbitos organizativos 117, 145
- ampliación del trabajo docente 96
- áreas de contenidos 37
- asesores 50, 62-63, 106, 135, 176
- atención a la diversidad 31-35, 37, 39, 41, 45, 125, 133, 145, 152, 192
- autoevaluación 67, 165, 169, 175, 179-183
- autonomía 12, 35, 45, 63, 65, 69, 80-82, 86-87, 89-93, 97, 112, 121, 129, 131, 133, 136, 138-139, 147, 180-181, 183, 188-190, 196
  - autonomía institucional 112
- bachillerato 12, 28, 33-34, 36-37, 43-45, 74, 122, 127, 131, 141, 143, 145, 156, 164, 171-172, 175, 191-192
- burocratización 85, 94
- calidad 39-41, 43, 55, 66, 84-86, 90, 93, 95, 118, 121, 138, 155, 167, 170-171, 173, 178, 180-181, 189
- centralización 23, 25, 65-66, 68, 98
- centro escolar 39, 82, 116, 118, 128, 134, 137-138, 176, 179, 183, 189
- clima 15, 29, 59, 62, 72, 86-87, 108-109, 111, 126, 139, 143, 167, 177, 179
- colaboración 10, 67, 69-71, 74-75, 81, 90, 92, 99-101, 104, 118, 129, 132, 135, 138, 142, 158, 176
  - colaboración profesional 10

comisión de coordinación pedagógica 141, 145, 170, 173, 190  
 comprensividad 25, 28, 30-31, 33, 40-41  
 compromiso 16, 43, 61, 70, 97, 107, 110, 112, 137, 142, 166-167, 170  
 condiciones iniciales 111  
 conflicto 16, 23, 163  
 confrontación 11, 54-55, 93, 162, 165  
 contenidos 11-12, 20, 24, 28, 31, 33, 36-39, 42-45, 48, 51-52, 56-58, 62, 66,  
 70-72, 74, 76, 79-80, 82-86, 88, 91-92, 95, 97, 99-100, 103, 106-109,  
 112-114, 117-123, 125-126, 128-129, 131, 133, 135, 137, 139-141, 145,  
 149-157, 159, 162-165, 171-172, 174, 177, 187-188, 190-193, 195  
 continuidad curricular 143  
 cooperación 90, 100  
 coordinación 64, 71, 93, 100, 111, 123-124, 126-127, 140-141, 143, 145-146,  
 154, 170, 173, 179, 190  
 creencias 15, 54, 58, 71, 99, 121, 124, 142, 161-162, 165, 173  
 cultura 11, 37, 62, 65-66, 72, 74-75, 82, 88-90, 93, 95, 97-101, 105, 108, 113,  
 118, 120, 123, 130-133, 138, 140, 142-144, 146, 148, 151-152, 164, 167,  
 175, 177-179, 183, 185, 188, 195  
 cultura de colaboración 99-101, 118  
 cultura de las reformas 11  
 cultura escolar 62, 133, 138, 151  
 cultura institucional 131  
 cultura organizativa 105, 142, 146, 167, 175, 188  
 cultura postmoderna 88  
 cultura profesional 164  
 curriculum 9-10, 12, -14, 19, -21, 23-52, 54-79, 81-83, 86-91, 93-100,  
 103-111, 113-120, 122-123, 125, 127, 129-151, 153-154, 156-157, 161,  
 165-168, 170-171, 174, 177, 180, 183, 187-190, 193, 195-196  
 curriculum como propuesta o diseño 10, 51  
 curriculum en acción 108, 135, 147-148, 170  
 curriculum existencial 56  
 curriculum ideológico 55  
 curriculum material 55, 56  
 curriculum oculto 56  
 curriculum oficial 9, 21, 38-40, 44, 47, 59, 71, 77, 81, 103-104, 115,  
 119-120, 125, 130, 135, 144-145, 150, 167, 174, 190, 193  
 curriculum perceptivo 56, 57  
 curriculum planificado 147  
 decisiones participativas 80  
 deliberación 58, 64, 69, 99-100, 112, 115, 123, 125, 128, 142, 147, 157, 165  
 democratización 29, 40-41, 67, 69, 72, 91, 93, 98  
 departamento 40, 110, 112-113, 117-122, 125-128, 132, 135, 138, 141-149,  
 151-152, 155, 159, 164-165, 169-173, 182, 190-193  
 desarrollo curricular 10, 20-25, 34-35, 39, 44, 76, 131, 142, 153, 158, 167,  
 188-189, 196

desarrollo del centro 115, 138, 177  
 desarrollo del currículum 67, 103  
 desarrollo del currículum por los centros 47, 51, 63-64, 66-75, 77-78, 82, 89, 91, 93-94, 97-98, 104-108, 114, 129, 131-132, 134-135, 137, 139-141, 146-147, 154, 168, 188  
 diseño curricular 20, 23, 34, 44, 70, 116, 178, 187, 189  
 diversificación curricular 25, 33, 125, 177  
 educación secundaria 9-14, 17, 19, 26-31, 33-35, 40, 44-47, 60, 74, 94, 99-100, 104-105, 111, 122, 124-127, 131, 133-134, 142-143, 145, 164, 168, 171-172, 175, 180, 187, 190-191, 193, 195  
 elaboración de proyectos 10, 39, 105, 114-115, 131, 190  
 enseñanza 12, 23-24, 26-28, 30-32, 38-46, 50, 56-58, 70-71, 73-77, 79-84, 86, 88, 92-93, 96, 98-100, 104-106, 108-110, 112, 117-121, 123-124, 126-127, 129, 131-135, 140, 142-143, 145-151, 153-164, 166-174, 178, 181, 183, 189, 193  
 equipo directivo 141-142, 173  
 escuela pública 129, 134  
 estrategias 31-32, 35, 49-50, 61, 91, 111-112, 118, 123-126, 144, 150, 152, 154, 156, 160, 162, 170, 174, 178  
 estructuras 48, 50, 53-54, 58-59, 62-63, 68-69, 71, 75, 78-79, 81, 88, 91-93, 98-99, 101, 123, 128, 129, 141-143, 146, 162, 178  
 evaluación 12, 25, 32-33, 38-39, 56, 76, 86-87, 103-105, 108, 111, 115, 121, 124, 126, 141, 145, 149, 152, 155, 157-158, 162, 164, 166-183, 189, 191-193  
     evaluación de 87, 166-173, 175-176, 181  
     evaluación del aprendizaje 76, 172-173, 192  
     evaluación del PC 175-176, 178  
     evaluación externa 169, 180-183, 193  
     evaluación para 145, 168, 191, 193  
 expansión curricular 26, 28, 32, 37  
 formación del profesorado 45, 60, 62, 71-72, 77, 94, 108, 110, 117, 136-137, 152, 168, 177, 191  
 formación profesional 12, 29, 36, 43, 126, 131, 143, 171-172, 175  
 funcionalidad de los aprendizajes 36, 43, 83  
 gestión 16, 48-49, 50, 53, 68-69, 71, 75, 80-81, 84, 86, 90-92, 95-97, 99, 131, 138, 149-150, 189, 196  
     gestión participativa 90  
 indagación reflexiva 100  
 Interacción 149  
     interacción 21, 123, 156, 171  
     interacción en el aula 149, 171  
 investigación-acción 68  
 jefe de departamento 142  
 libros de texto 21-22, 57, 120, 135, 150-152, 164, 193  
 liderazgo 11, 71, 80, 101, 142-143, 196



LOGSE 9-14, 29, 31-34, 37, 39, 46-47, 59-60, 63, 66, 72-74, 94, 103, 131, 133, 137, 188, 195

LOPEG 180-181

materiales 11, 15, 21, 23, 31, 33, 55, 57, 60, 62, 70, 83, 97-98, 123, 127, 130-131, 135, 139, 145, 149, 150-153, 155-158, 164-165, 168, 171-172, 177, 192-193

  materiales curriculares 55, 60, 130, 135, 150, 152-153, 168, 177, 192-193

materias optativas 28, 35-36, 43, 119, 127, 177

metodología 116, 118, 123-124, 141, 145, 150, 155, 162, 168, 172, 177, 179, 182, 192

modelos neogerencialistas 84

modelos racionales 68

movimientos de renovación pedagógica 72-73, 76

neoliberalismo 66, 87-88, 189

niveles de concreción 23, 34-35, 51, 116

normatividad 64, 128-131, 136

objetivos 33, 38, 41, 43, 48-49, 53, 56, 79, 83, 86, 103, 120-121, 123-125, 145, 152, 155, 157, 164, 167, 171-172, 174, 177-188, 191, 193

oferta educativa 119, 126-127, 145

orientación educativa 25, 36, 39, 119, 126-127, 135, 177

participación 12, 21, 46, 59-60, 65, 69, 81-82, 86-87, 90-92, 97, 100, 107, 112, 120, 123, 126, 135, 171, 173, 176-177, 180, 189

plan de acción tutorial y orientación 119

planificación 39, 43, 75-76, 92-93, 104, 108, 110, 113-118, 120, 124, 137, 140-141, 144, 147-150, 154-155, 157-158, 169-170, 173

potencial curricular 153

práctica 9-10, 13-15, 20-22, 26, 29, 35, 39, 43-44, 47-49, 51, 53, 55-57, 60-61, 63-65, 69-71, 77-79, 85-86, 93, 100, 103-106, 108-109, 111, 114-116, 118, 121-124, 128, 131-132, 135, 137-138, 140-141, 144-151, 155, 157-166, 168-174, 181, 183, 187, 190-191, 195

preparación de la práctica 150

principios 12-13, 15, 25, 33, 39, 52, 55, 57, 61, 64, 66-68, 79, 85, 89-90, 97-99, 104, 106, 111-114, 119-121, 123, 125, 128, 130, 132, 139, 141, 144-145, 149, 151-152, 155-157, 161, 166-167, 182-183, 187

privatización 85, 87, 129

procesos 12, 22, 24, 27, 41-42, 45, 47, 49-51, 53-56, 61-62, 64, 68-71, 74, 76-79, 82-83, 85, 88, 90, 93, 99, 101, 103-111, 113-120, 123-124, 126-129, 132, 134-135, 137-144, 146-149, 155-157, 161, 163, 166-175, 177-180, 182-183, 191-192

  procesos de enseñanza 12, 50, 71, 76, 79, 119-120, 124, 126-127, 140, 149, 155-156, 169-172

profesión docente 51, 57, 66, 71, 77, 81-82, 93-95, 97-98, 105, 125-126, 157

proyecto 20, 32, 73, 79, 82, 90, 99-100, 103, 105-117, 121-122, 124, 126, 128, 130-132, 135-137, 139-148, 151-153, 155, 164, 167-175, 177-179, 182-183, 189-193

proyecto curricular 32, 106, 117, 121, 135, 141, 151, 167, 170-175, 177-178, 190, 192-193  
 proyecto de centro 99, 103, 107-111, 113-114, 116-117, 122, 124, 128, 130-131, 135-136, 139, 141, 143, 145, 147-148, 152-153, 155, 168, 172, 175, 189, 192  
 proyecto educativo 82, 106  
 reconstrucción 54-55, 60, 63, 70-71, 75, 77, 81, 83-84, 88, 93-94, 97, 101, 108, 135, 158-159, 161-163, 165, 169-170, 175  
   reconstrucción cultural 93, 169  
   reconstrucción del curriculum 55, 81  
 recursos 10-11, 13, 15, 23, 31, 49-50, 52, 54, 58, 60, 62, 68, 72, 74, 80, 86-87, 90-92, 97, 99, 109, 111, 113, 119, 123, 126-127, 133-138, 144-145, 150-151, 153, 155-157, 164-165, 172-173, 177, 180, 183, 187, 189, 192  
 reelaboración del curriculum 47  
 reestructuración escolar 78, 196  
 reflexión 9, 16-17, 51, 53, 61, 69-70, 72, 76-77, 95, 100, 104, 106-107, 116, 137-138, 142, 144, 146, 149, 152-153, 155, 157, 159-160, 162-165  
 reforma 9-13, 15-16, 23, 25-27, 29-34, 38-41, 45, 51, 59-63, 67, 73-75, 77-78, 83, 91, 99, 116, 121, 125, 131, 146, 189  
 regularidades organizativas 62  
 relativismo cultural 88  
 responsabilidad 13, 37, 52, 61, 63, 65, 69, 82, 92, 99, 106, 127, 154  
 revisión 13, 30, 49, 62, 67, 69, 75, 88, 105, 108, 110, 112, 114, 118, 138, 145, 149, 157-159, 166, 170, 172, 190  
 temas transversales 37-38, 43-44, 123, 191  
 trabajo docente 59, 62, 90, 92, 96, 136, 151, 195  
 tutoría 126, 195  
 unidades didácticas 119, 150, 153-154, 195  
 valores 13, 16, 31, 37-38, 40, 52, 57, 60, 64-67, 69, 76, 81-82, 88-89, 91, 95, 97-101, 104-105, 109, 111-112, 120, 124, 128-130, 133-134, 136, 139, 142, 144-145, 149, 152, 158, 162-163, 168, 173, 178, 181

## OTRAS COLECCIONES

### Colección Cuadernos de Educación

#### Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el curriculum. *Juana M<sup>a</sup> Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M<sup>a</sup> Figueras.*
4. El curriculum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M<sup>a</sup> José del Rio.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M<sup>a</sup> Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M<sup>a</sup> Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*

#### Títulos en preparación:

24. La Disciplina Escolar. Un enfoque basado en la prevención de problemas de comportamiento. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M<sup>a</sup> Navarro.*
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna.*
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila.*

### Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana Mª Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep Mª Serra.*
10. Las estrategias de aprendizaje a través del curriculum. *E. Barberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila.*

### Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep Mª Guillén (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *Mª José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*

## TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- 8 **Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.**  
*Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)*
- 9 **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**  
*Luis del Carmen (Coord.)*
- 10 **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**  
*Javier Baigorri (Coord.)*
- 11 **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**  
*Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)*
- 12 **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**  
*Mariano Fernández Enguita (Coord.)*
- 13 **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**  
*Serafín Antúnez (Coord.)*
- 14 **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**  
*Luis Rico (Coord.)*
- 15 **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**  
*César Coll (Coord.)*
- 16 **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**  
*Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)*

La reforma de nuestra educación secundaria, iniciada por la LOGSE, pasará seguramente a la historia como uno de los desafíos más importantes que se acometió en la educación de nuestro país tras la restauración democrática. Se trata, sin duda, de una de las parcelas más representativa y reclamada por la convergencia europea e internacional de nuestro sistema escolar, así como por imperativos nacionales que son, al tiempo que propiamente educativos, también sociales y culturales, económicos y tecnológicos. En este libro se analizan los valores y aspiraciones legítimas que subyacen a nuestra reforma de la educación secundaria, y también los dilemas, nada fáciles de resolver, que afectan a las decisiones que han de tomarse a la hora de diseñar el currículum y promover su desarrollo en nuestros centros y aulas. Con este propósito se pasa revista a las cuestiones más cruciales que conciernen a la ordenación de esta etapa y al diseño del currículum correspondiente, así como a los complejos procesos y condiciones que intervienen en la traducción del mismo a la realidad de los centros y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Los autores, conocedores al tiempo de las propuestas de la LOGSE, de la realidad del Bachillerato y también de la emergente educación secundaria, no eluden algunas de las cuestiones más críticas de la reforma sin dejarse llevar por una fácil e improcedente denostación de la misma. Su aportación está presidida por un compromiso intelectual con la construcción de lo que debiera ser la educación secundaria, su encuentro problemático con las estructuras, mentalidades y tradición imperantes, y la apuesta por diversos procesos y condiciones para la mejora paulatina y progresiva de la educación de nuestros alumnos y alumnas en el día a día. Se conjuga de este modo el análisis propiamente teórico con la sugerencia de propuestas para la elaboración, el desarrollo y la evaluación del currículum por los centros.

ISBN 84-85840-56-9



*La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.*