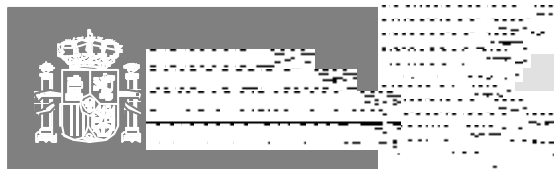


Universidad de Granada
Grupo de Investigación HUM-0267

EVALUACIÓN DEL PAPEL DE LA DIRECCIÓN EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTROS

Convocatoria de Concurso Nacional de Proyectos de
Investigación Educativa (Resolución de 16 de Mayo de 1995)
Financiado por el CIDE

Coordinadores:
Juan Bautista Martínez Rodríguez
Enrique Rivera García



Número: 145
Colección: INVESTIGACIÓN
Serie: CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR

Componentes
del Grupo:

Rocío Anguita Martínez	M ^a Carmen Moreno Molón
José Luis Aróstegui Plaza	Matilde Moreno Rivas
Juan Miguel Arráez Jiménez	M ^a Angustias Ortiz Molina
Juan A. Baraza Medina	Daniela Padua Arcos
Mayte Bejarano Franco	Rafael Pareja Cuenca
Gabriel Carmona Orantes	Maite Pavesio Estero
Manuel Codina Valero	Rosario Puertas Barranco
Francisco J. Corral Báez	José A. Rodríguez García
Fuentsanta Coves Botella	Ruperto Romero R.
Teresa García Gómez	M ^a Socorro Sánchez Morán
M ^a Dolores González Castilla	Juan Torres Guerrero
Luis Ibañez Luque	Carmen Trigueros Cervantes
Rafael Mesa Sánchez	Miguel Vicente Prados
Concepción Moreno Baró	Manuel Zafra Jiménez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I. P.O.: 176-00-080-4
I.S.B.N.: 84-369-3354-0
Depósito Legal: M

Realiza y maqueta: Ases Sin Palabras, S. L.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. REVISIÓN Y PLATEAMIENTOS DE LA LITERATURA PEDAGÓGICA SOBRE EL LIDERAZGO, LA DIRECCIÓN DE ESCUELAS Y EL CURRÍCULUM	9
II. OBJETIVO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	17
III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	23
1. Trámites de negociación y acceso a los centros y equipos directivos	24
2. Preparación, desarrollo de las entrevistas y reconstrucción histórica del proyecto	28
3. Recogida de cuarenta proyectos de centro en función del nivel y tipo de participación en la elaboración de la propuesta curricular por parte de la dirección, órganos o equipos docentes	29
4. Codificación, indexación, tabulación y análisis de los proyectos de centro, entrevistas, normativa y proyectos curriculares de editoriales	30
5. Realización de los diez estudios de caso	32
6. Análisis del nivel de contextualización de los proyectos	32
7. Análisis del asesoramiento realizado a los equipos directivos o docentes	32
8. Análisis del nivel de dependencia o resistencia de los proyectos a la normativa oficial	33
9. La presencia de la transversalidad en los proyectos	33
10. Aplicación de cuestionarios al profesorado, alumnado, directivos, representantes en el consejo escolar y al profesorado en general	33

IV. LA ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO (P.C.)	35
1. Análisis de los procedimientos de toma de decisiones de los proyectos por parte de los equipos directivos, claustros o equipos docentes	35
2. Análisis de los valores educativos defendidos en el currículum mínimo (decreto, aspectos generales y áreas), en los proyectos de centro y en las entrevistas	44
3. Análisis de las propuestas didácticas y metodológicas contenidas en el currículum mínimo, en los proyectos de centro y en las entrevistas	61
V. EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO REALIZADO EN LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO: EL INICIO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR	75
1. Características del contenido y modo de proceder de los centros en la identificación de los contextos a los que adaptar los proyectos	75
2. Análisis de las descripciones del contexto que se presentan en los P.C.C.	87
3. Olvidos más significativos y algunas conclusiones	90
4. La significatividad del “contexto” en la elaboración y posterior desarrollo de los proyectos de centro	95
VI. VALORACIÓN DE LA ORIGINALIDAD DE LOS PROYECTOS Y LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES UTILIZADAS PARA ELABORARLOS	103
1. Descripción de los procedimientos técnicos para identificar la originalidad o copia de los proyectos utilizando fuentes diferentes: editoriales, documentos de la administración educativa o documentos propios	103
2. Análisis de las copias en los proyectos de centro en función de las fuentes documentales utilizadas	107
VII. SEIS FOCOS DE ATENCIÓN EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS	121
1. Proyectos curriculares escritos contra desarrollos curriculares no escritos y espontáneos: la cultura impresa formal contra la cultura oral	122
2. Proyectar el currículum en equipo y desarrollarlo individualmente: un engaño colectivo	123
3. El rol de la administración educativa	125
4. Identificación de esquemas de fragmentación en la propuesta de la administración y en los proyectos del profesorado	127
5. Proyectos del profesorado contra el alumnado	128
6. Proyectos curriculares como proyectos de formación: salir de la racionalidad técnica	129

VIII. EL EQUIPO DE DIRECCIÓN Y LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO: ¿AUTORIDAD PEDAGÓGICA O PODER POLÍTICO PARA LA DIRECCIÓN DE CENTROS?	131
Introducción	131
1. Características de los contextos de centros, e intereses significativos de los equipos de dirección	133
2. Significado del P.C. y P.C.C. para los miembros del equipo de dirección. Variedad de los procesos desarrollados	144
3. Reparto de roles y competencias en los equipos de dirección en la elaboración del proyecto curricular	160
4. Modelos de liderazgo o la influencia del talante de la dirección en los proyectos curriculares	166
5. Efectos y consecuencias debidas a la elaboración del P.C.C.	174
6. La autonomía propuesta a los centros y el descubrimiento de las rejas invisibles	175
IX. ¿CÓMO SON LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO EN FUNCIÓN DE LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN: MEDIACIÓN, ADAPTACIÓN INTERESADA O EVITACIÓN?	189
1. La función burocrática en las actividades de planificación: el currículum reducido a técnica de gestión	196
2. Tareas de los miembros de los equipos directivos de los P.C.C.	197
3. Resistencias al P.C.C. por parte del profesorado: el proyecto curricular como instrumento de poder	204
4. Compleja mezcla entre la función directiva y la docente	217
5. Dos áreas informales como indicadores de la concepción curricular jerarquizada	224
6. Las transversalidades o la nada: la búsqueda del conocimiento	226
7. Algunas claves para entender la función directiva en el desarrollo del currículum y sugerencias para evitar errores	234
X. ALGUNAS CONCLUSIONES Y ADVERTENCIAS PARA REORIENTAR EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PROYECTOS CURRICULARES	237
BIBLIOGRAFÍA	245
ANEXO	301

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran preocupación por la organización del trabajo curricular en los centros debido a diversas causas y condiciones: la necesidad de planificar y organizar los nuevos currícula, la actualización de los conocimientos, la implantación de un proceso de reforma que estructura los tres niveles curriculares y las prácticas y culturas organizativas de los propios centros. En este nivel de organización del currículum hay una intensa actividad que hemos pretendido identificar y comprender.

El instrumento básico de planificación es el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) con el que se pretende estimular y facilitar el logro de los objetivos de participación y autonomía, característicos del modelo educativo que propugna nuestro ordenamiento jurídico. En la medida en que el P.C.C. sea la expresión de la participación, colaboración y consenso de la Comunidad Educativa podrá responder a las necesidades del entorno, conectar su clima cultural y social, adaptándose a las necesidades del alumnado y contribuyendo al desarrollo comunitario del medio.

La dirección y los equipos docentes tienen unas funciones prescritas en las normativas actuales que cumplen de desigual manera. Los diferentes mecanismos de decisión, la diversidad de culturas organizativas y los procesos de selección y difusión del conocimiento son condiciones fundamentales para lograr mejoras en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La tradición científica en la evaluación de procesos o proyectos de implantación curricular nos permite abordar con garantías la producción del conocimiento científico necesario que nos facilite tomar decisiones en el marco de la unidad organizativa básica de los centros. El presente informe tiene como objeto difundir los resultados obtenidos con la finalidad de dar cuentas al organismo público que financia el proyecto, a la vez que divulgar los hallazgos más útiles, para orientar la reconstrucción de los procesos de elaboración y desarrollo de los currícula en los centros. Igualmente, se presentan las incidencias y justificaciones fundamentales acerca de la utilización de las estrategias de investigación y evaluación.

CAPÍTULO I

REVISIÓN Y PLATEAMIENTOS DE LA LITERATURA PEDAGÓGICA SOBRE EL LIDERAZGO, LA DIRECCIÓN DE ESCUELAS Y EL CURRÍCULUM

Para nuestro trabajo hemos utilizado algunos puntos de referencia básicos en el tratamiento del tema. Uno de los planteamientos sobre liderazgo que se revisan aquí provienen de una de las revistas que más profusamente tratan el tema en el contexto norteamericano (*Educational Leadership*), que realiza una revisión bastante completa en un monográfico en 1992¹. No obstante, centra las principales perspectivas que existen sobre el liderazgo escolar, las cuestiones relevantes y los debates abiertos. Cuando se habla de liderazgo se están refiriendo a cómo ejercer la dirección de un centro escolar, y no como Equipo Directivo en el sentido que se establece en el contexto español, sino en el papel de Director o Directora asignado administrativamente para ejercer la dirección de un centro. Desde esta perspectiva hay autores y autoras (Holzman, 1992) que plantean la cuestión de si realmente nuestras escuelas necesitan líderes para algo, sobre todo teniendo en cuenta el acuerdo mayoritario a esta pregunta en la literatura sobre su necesidad. Por tanto, hemos de tomar una primera distancia en este tema, dada nuestra posición de convicciones en nuestra cultura en torno al liderazgo institucional colectivo.

El tema del liderazgo puede abordarse no sólo desde diferentes perspectivas o visiones distintas, sino que implica tomar en cuenta otros elementos que giran alrededor del mismo y que condicionan la labor que puedan ejercer los directores y directoras escolares en el desarrollo de su trabajo cotidiano en las escuelas, tales como las relaciones de éstos con el resto del profesorado de un centro, el papel que puedan jugar en un proceso de innovación educativa, o la cultura organizativa que se

¹ La referencia completa es: *Educational Leadership*, 1992, vol. 42, nº 5.

quiera promover en un determinado centro. También tiene que ver con el papel que se quiera otorgar al profesionalismo del resto de profesorado de un centro o el género de quien lo ejerce. Vamos a intentar desarrollar cada uno de estos aspectos, qué tienen que ver con el liderazgo escolar y en qué medida lo determinan.

Una primera forma de abordar el liderazgo es analizando las diferentes formas que existen de ejercerlo, que son básicamente dos, de forma transaccional o de manera transformadora (Mitchell y Tucker, 1992; Brano, 1992). Esta clasificación responde a la pregunta: “¿Qué es más importante, la motivación en el acuerdo o el funcionamiento de un centro?” (Sergiovanni, 1992).

La forma transaccional de ejercer el liderazgo en un grupo humano implica una distribución de incentivos externos para que la gente trabaje y, por tanto, la existencia de tareas a cumplir por parte de éstos. El papel del líder constituye claramente una autoridad burocrática por encima del resto del profesorado de un centro que, además, tiene el poder de decir a los demás qué hay que hacer sin tener que llegar a un consenso sobre ello. En este sentido, este liderazgo está basado en un intercambio de servicios, de varias formas de recompensas que el líder controla, al menos en parte (Leithwood, 1992).

El liderazgo transformador hace hincapié en el esfuerzo en la cooperación y la participación de todos los miembros de un colectivo, de forma que el papel del líder es el de orientar a la gente. En este sentido, es más una autoridad moral que una autoridad directa sobre el resto del profesorado.

Siguiendo con esta argumentación, ambas formas de ejercer el liderazgo escolar llevan al desarrollo de diferentes roles de trabajo por parte de la persona que ejerce la dirección que no sólo tiene que ver con estas dos perspectivas, sino que, además, hay que tener en cuenta la cultura general del centro donde se desarrolla como elemento condicionante y generador a la vez desde la dirección. Es decir, la cultura de un centro escolar puede condicionar el papel de liderazgo que se pueda ejercer pero, al mismo tiempo, desde la dirección y el liderazgo de un centro se puede trabajar por el desarrollo de una u otra cultura escolar. Estas dos culturas han sido definidas por Mitchell y Tucker (1992) y Sergiovanni (1992) como cultura de la frontera o de la comunidad y cultura del sosiego o de la organización formal. Ambas tienen unas características muy definidas:

La cultura de la frontera o de la comunidad enfatiza la creación de la cultura y la solución de los problemas en colectivo, de forma que los diferentes grupos de profesores dentro de un centro deben asociarse para trabajar juntos. Los elementos de esta cultura (valores, sentimientos y creencias) son definidos por la propia gente que está en el centro y actúan como el cemento que une a la gente en una causa común. El papel genérico de la persona que ejerce el liderazgo es el de realizar actividades de resolución de problemas, siendo su papel prescindible, ya que las normas y valores de la comunidad asumidos por todos y todas actúan como sustitutos del liderazgo de una sola persona.

La cultura del sosiego y de la organización formal se produce en escuelas con culturas bien asentadas, donde las tareas y relaciones del profesorado y el resto de miembros de la comunidad educativa están bien especificadas, a través de normas y regulaciones supervisadas y sistemas de evaluación que mantienen el control, siendo la actividad del director la de realizar actividades de trabajo estandarizadas y mantener esos mecanismos de control del profesorado en marcha.

A pesar de la definición extrema de las dos culturas organizativas escolares que se ha hecho anteriormente, las escuelas no son exactamente ni organizaciones rígidas en su estructura (de arriba a abajo), ni colaborativas en su totalidad, sino que se mueven en un continuo entre formas de poder diferentes (Leithwood, 1992).

Si abordamos de forma conjunta las diferentes formas de ejercer el liderazgo y las culturas escolares antes mencionadas, nos encontraremos con cuatro formas básicas de roles de trabajo en el liderazgo, tal y como aparece en el Cuadro I.

Cuadro I

Diferentes roles de liderazgo en las organizaciones educativas dependiendo de la cultura escolar y las dos clases de liderazgo fundamentales (Mitchell y Tucker, 1992)

	TRANSACCIONAL	TRANSFORMADOR
CULTURA DEL SOSIEGO	SUPERVISOR	ADMINISTRADOR
CULTURA DE LA FRONTERA	MÁNAGER	LÍDER

La figura del supervisor o supervisora, en este caso, es el responsable de identificar tareas y cómo tiene que hacerlas cada miembro de la comunidad educativa. Los fines educativos son obvios y conocidos por todos y los buenos profesores y profesoras tienen las tareas definidas por un currículum hecho por expertos y controlado por esta figura del Director/supervisor.

En el mismo marco escolar de la cultura del sosiego, pero dentro de una perspectiva transformadora de ejercer el liderazgo, se encuentra el rol de administrador. En este caso, la efectividad del liderazgo descansa más en las actitudes del alumnado y del profesorado que en la implementación de programas específicos. Desde esta perspectiva, una mayor efectividad del profesorado depende de darle más autonomía profesional, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje son entendidos como individuales y privados. El papel de la dirección consiste en asegurar la instrucción ayudando e identificando los problemas especiales de aprendizaje del alumnado.

En el marco de la cultura de la frontera también pueden ejercerse diferentes roles de liderazgo dependiendo de si se hace de forma transaccional o transformadora. Desde una perspectiva transaccional, el rol del líder se convierte en *mánager* con una actividad burocrática y en el marco en el cual la enseñanza efectiva es el resultado de la competencia y la destreza, y se mejora con programas de diseño y aplicación de técnicas instructivas sofisticadas, donde se enfatiza la importancia de los indicadores de realización y se explicitan las medidas de productividad escolar.

Desde la perspectiva transformadora y en el marco de una cultura de la frontera, el papel de la dirección es el de líder, que representa más a la figura responsable de promover la definición colectiva de los objetivos educativos en un centro que la de implementar los programas existentes. La mejora de la escuela proviene del ajuste real de los programas escolares a los intereses de la comunidad educativa. El profesorado es tratado como expertos y expertas con talento integrados en equipos cohesionados con una actividad coordinada. El trabajo de los líderes, en esta perspectiva, se mueve en un continuo para trabajar sobre tres objetivos fundamentales (Leithwood, 1992):

- Mantener la cultura colaborativa entre los miembros de la dirección, promoviendo el hablar, observar, criticar y planificar juntos.
- Formentar el desarrollo profesional del profesorado, trabajando para establecer metas claras, explícitas y que conlleven cambios realistas.

-
- Mejorar la resolución de problemas en grupo, estimulando las actividades fuera de clase y buscando soluciones alternativas y colectivas.

Como se puede comprobar, las posibilidades de ejercer el liderazgo desde la dirección escolar son variadas y diferentes dependiendo de qué papel otorguemos al profesionalismo del profesorado y del centro (Branco, 1992). Si consideramos al profesorado como trabajadores y trabajadoras dependientes y que deben ser controlados desde fuera y por una instancia superior, entonces necesitaremos direcciones escolares con un papel centrado en la supervisión o en el ejercicio de administrador. Si, por el contrario, creemos que el profesor o profesora es un experto autónomo que puede y debe tomar decisiones individuales y colectivas sobre su trabajo, entonces necesitaremos líderes. Incluso, hay autores que plantean que estas dos ideas, profesionalismo y liderazgo, son antitéticas (Sergiovanni, 1992), ya que si se enfatiza el profesionalismo real del profesorado se necesita menos liderazgo, y viceversa, si se enfatiza el liderazgo se necesitará desarrollar menos profesionalismo. Desde esta perspectiva, el profesionalismo se construye sobre cuatro dimensiones (Sergiovanni, 1992):

- El acuerdo de enseñar y practicar de una forma ejemplar.
- El acuerdo en unas prácticas hacia unos valores y finalidades sociales.
- El acuerdo no sólo con nuestra propia práctica, sino con la práctica en sí misma.
- El acuerdo con la ética del cuidado, tratando de desarrollar personas globales en nuestras escuelas.

En este sentido, el profesionalismo implica colegialidad, tanto hacia la profesión de educador como hacia la escuela como comunidad.

Otro elemento relevante que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar el liderazgo dentro de las instituciones escolares es el papel que éste juega en los procesos de innovación y cambio de las mismas. Para Leithwood (1992) el liderazgo transaccional es valioso para promover cambios que él denomina “de primer orden”, tales como actividades instructivas o técnicas con una monitorización cercana al profesorado. En cambio, es necesario un liderazgo de corte más transformador para

realizar cambios “de segundo orden” en una escuela, tales como construir una visión común, mejorar la comunicación y desarrollar procesos de decisión colaborativos. Ambos tipos de cambios no están reñidos ni son contrapuestos ya que, para este autor, el éxito de los cambios de primer orden dependen del apoyo que se les dé a los cambios de segundo orden.

En este sentido puede decirse que la clave de la transformación de un centro no está en el papel que ejerza directamente el Equipo Directivo, aun siendo un elemento importante, sino en poner de acuerdo a toda la comunidad educativa en un objetivo común: mejorar la escuela para hacerla un sitio mejor para sus niños y niñas (Hagstrom, 1992). Desde luego, el Equipo Directivo debe tener un papel consensuador en este proceso, pero la figura de los supervisores y administradores quedan fuera de esta dinámica, al ser líderes impuestos o profesionalizados, que no emergen de la propia comunidad educativa.

Por último, el feminismo viene cuestionando el liderazgo tradicional y la forma de plantearlo, al menos, en algunos aspectos:

En primer lugar, la mayoría de las direcciones de centros educativos está compuesta por varones, estando las mujeres infrarrepresentadas en un ámbito laboral donde son mayoría en el resto de puestos de trabajo (Kruger, 1996). No obstante, parece que la minoría de mujeres que ocupan cargos directivos constituyen mayoría entre los directores y directoras exitosos en su labor de dirección y liderazgo.

Además, el feminismo cuestiona el liderazgo construido desde los elementos más relevantes de la cultura masculina, tales como la competitividad y el individualismo, frente a otros aspectos y formas de entender el liderazgo propios de la cultura de las mujeres tales como la comunidad y el compartir. En este sentido, podríamos decir que lo que cuestiona el feminismo, en realidad, es la visión más tradicional y jerárquica del liderazgo basado en el control y la dependencia del resto del profesorado y aporta elementos para la transformación de esta función en base a planteamientos más consensuadores, democráticos y participativos y de ejercicio de la autoridad moral. (Eagly, et. al., 1992; Young, 1993).

En nuestro país la última tendencia que se ha difundido tiene que ver con el movimiento de la calidad total (Álvarez, 1992; Cantón, 1996; Cobo Suero, 1995; Gento, 1996; Lorenzo, 1997) cuyas pretensiones están dentro de la forma de entender el liderazgo en el mundo de la empresa y especialmente de la empresa privada.

Podemos observar una tendencia que prolifera en este sentido y que coexiste con una menos extendida, pero no por ello menos importante, como es la concepción de la dirección en las instituciones públicas con una tradición más política y social. Los vientos de la moda soplan a favor de la primera aunque las reflexiones más profundas se hacen desde la segunda.

En el campo del Currículum se observan igualmente tradiciones más técnicas que desarrollan planteamientos tecnicistas (Gimeno, 1981, 1998; Contreras, 1994; Gimeno y Pérez 1990; Stenhouse, 1986, 1987) tanto en el mundo anglosajón como en nuestro país, coexistiendo formas de racionalidad que se entrecruzan en la práctica de nuestros centros y cuya identificación nos va a ayudar a descubrir mecanismos y estilos de proceder diferentes en el liderazgo y desarrollo de los currícula, a la vez que prácticas curriculares surgidas en diferentes tradiciones y que se ponen en movimiento a la hora de realizar un diseño curricular. En nuestra bibliografía exponemos la infinidad de referencias existentes sobre el tema.

CAPÍTULO II

OBJETIVO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación es producir conocimiento acerca de la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centro, tomando como focos de atención las estructuras de participación, los discursos pedagógicos utilizados, los estilos organizativos y de liderazgo asumidos para aplicar la normativa, cómo interviene las direcciones y equipos docentes y las estrategias de implicación de los diferentes agentes en todo el proceso. La duración del proyecto ha sido desde 1995 a 1998.

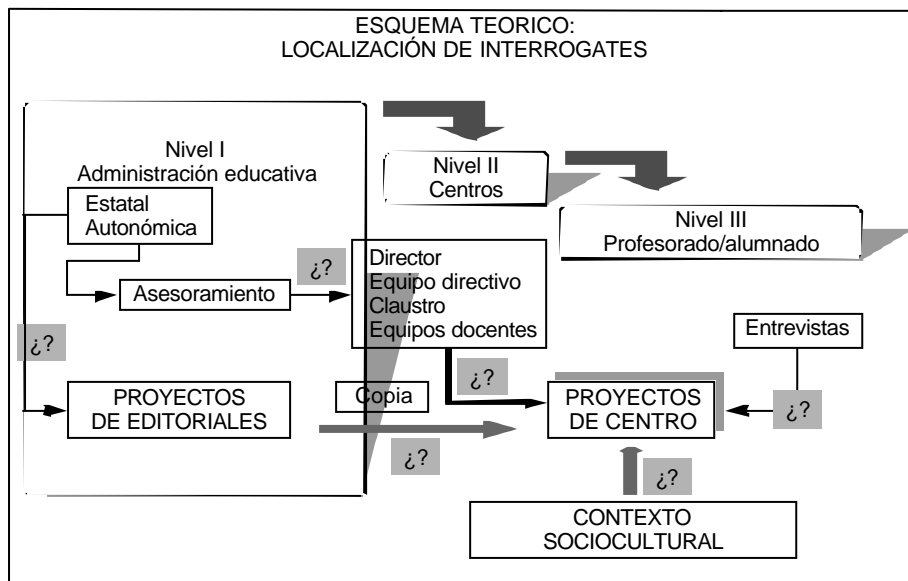
La metodología utilizada ha sido muy variada para poder adaptarnos a la complejidad del objeto de investigación. Partiendo de un muestreo estratificado de cuarenta centros que imparten Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria, en el momento actual de transición reformista, hemos recogido los cuarenta proyectos curriculares de centro así como reconstruido su proceso de elaboración. Para ello, hemos realizado al menos tres entrevistas en cada centro, las primeras de recogida de datos básicos, las últimas en profundidad. Por lo tanto, hemos tenido acceso a cuarenta equipos directivos, cuya actividad hemos indagado a través de las decisiones y actividades llevadas a cabo en el centro correspondiente.

Junto a los cuarenta proyectos introducidos en el ordenador hemos incorporado las principales normativas curriculares y los proyectos realizados por las principales editoriales del país. Igualmente, se han introducido en los archivos del ordenador para su tratamiento cualitativo todas las entrevistas transcritas. Es reconocido por la literatura internacional que el programa organizador con mejores prestaciones es el NUDIST*. Su uso y aplicación nos ha permitido operar ante tan ingente documentación. Los cuestionarios aplicados a profesorado y directivos nos ha permitido tener una visión prospectiva general de las creencias pedagógicas acerca del objeto de investigación. Hemos seleccionado diez centros para su estudio en profundidad a través de diez estudios de caso cuyos informes nos han permitido realizar el informe multicasos.

Hemos contrastado y relacionado varias fuentes de información: a) lo que se programa en los proyectos de centro, b) lo que dice y piensa el profesorado a través de entrevistas y cuestionarios, c) la normativa oficial obligatoria sobre el currículum, d) los proyectos realizados por las editoriales y e) las observaciones realizadas en los estudios de caso.

Un esquema teórico básico puede representar las relaciones entre los diferentes niveles de elaboración del currículum así como las interacciones más fuertes entre los diferentes protagonistas u órganos de regulación y dirección. En este sentido la Figura I intenta representar las relaciones que hemos buscado y el lugar de los interrogantes. Entendemos que la elaboración y desarrollo del currículum se produce como una actividad compleja en la que intervienen agentes educativos a diferentes niveles de actuación y con variadas competencias.

Figura I



Nos ha preocupado identificar el papel de la dirección y equipos docentes en los procesos de elaboración de proyectos curriculares y hemos comprobado cómo se ha producido esta mediación en resultados básicos:

-
- a) Cómo se aplican a los diferentes niveles los valores sugeridos en la normativa.
 - b) Qué metodología didáctica se sugiere a cada nivel.
 - c) Qué estilo de adaptación curricular se provoca desde los directores y equipos directivos para adecuarse al contexto sociocultural.
 - d) Cuáles son las fuentes de copia que se utilizan en los centros.
 - e) Cómo entienden los equipos directivos el P.C.C.

Tenemos actualmente una racionalización del currículum en la que hemos estado fascinados durante unos años por un nuevo lenguaje polisémico, universalizante y, a veces, excesivamente inconcreto. La retórica de la reforma en Andalucía ha evolucionado desde aspectos curriculares más sociales y políticos de los ochenta hasta las actuales preocupaciones curriculares más tecnicistas. Esta evolución y transición se ha realizado con un lenguaje y unas categorías que se han ido llenando de contenidos diferentes: diseño curricular base, proyectos de centro, proyectos curriculares de centro, finalidades, objetivos de ciclo, análisis del contexto, valores, metodología didáctica...

Categorías, pues, de pretensión universal y con contenidos básicos del proceso de institucionalización que se lleva a cabo en la implantación de la reforma. Simultáneamente, el profesorado llenaba su lenguaje de las preocupaciones sobre su puesto de trabajo, la ubicación de la plaza, su consideración social, la autoestima en peligro, y las nuevas condiciones de trabajo. Todo ello ha intervenido en los consensos en torno a la elaboración de los proyectos curriculares. Los directores y directoras se han visto presionados y han tomado decisiones en el marco de un sistema concreto de relaciones entre los diferentes agentes del centro en que las preocupaciones personales, el uso de nuevo lenguaje o las instrucciones sobre cómo desarrollar el currículum mínimo se mezclaban con la forma de concebir la función directiva.

Este trabajo de evaluación de las actividades mediante las que el profesorado construye y desarrolla los currícula, pretende resolver la simplicidad con que se está explicando y justificando las actitudes y acciones de directivos y profesorado en las responsabilidades que asumen. Políticos, gestores, padres/madres del alumnado escolar, profesorado e investigadores atribuyen de manera aislada y corporativa las

causas de la situación. Conviene no olvidar ciertos procesos de tipo general que están sucediendo en nuestra comunidad autónoma:

- El problema del profesionalismo en la Enseñanza Primaria y Secundaria Obligatoria, dadas las condiciones de proletarización del profesorado, dándose lugar a muy diferentes maneras de entender lo que es un profesional docente y a vivir contradicciones permanentes, intereses contrapuestos, aspiraciones implícitas a la vez que experiencias muy marcadas por las condiciones biográficas y culturales del desarrollo de la profesión. La elaboración del proyecto curricular es una actividad condicionada por este marco profesional. Los lenguajes curriculares (conceptos, teorías, estrategias metodológicas) se utilizan para dar respuesta a los problemas.
- No podemos olvidar, pese al ruido producido por todo el fenómeno de la reforma, que el sistema educativo y sus cambios se han resentido del intento de cambio de modelo social. No entraremos aquí a describir los resultados. Sin embargo, aunque gran parte de los agentes implicados en el sistema educativo no lo hayan percibido conscientemente, ha existido y continúa habiéndolo un conflicto entre modelos de sociedad y comunidad diferentes: un modelo de sociedad de bienestar con una concepción de escuela pública en donde el currículum básico juega un papel determinante, y un modelo neoliberal con pretensiones de concebir el currículum como un bien de consumo aspirable en función de las capacidades adquisitivas. Este debate condiciona, de manera muy poco explícita, las discusiones educativas.
- El mercado cultural se ha visto afectado por la reforma y las editoriales han acondicionado los productos de la reforma (libros, proyectos, orientaciones, materiales curriculares audiovisuales) a sus necesidades de producción y venta. Una interpretación interesada ha desechado las ideas poco comerciales (diversidad, conocimientos del propio contexto, edición de experiencias novedosas variadas, carestía de buenos productos para alumnado con poca capacidad adquisitiva) para seguir ofreciendo nuevos formatos de los contenidos de siempre. Es necesario negociar con las editoriales otro procedimiento de edición de los textos y el cambio de contenidos, formatos o presentaciones que están dañando las ideas básicas. Por ejemplo, hemos comprobado que el profesorado que utiliza la editorial Bruño reproduce ideas de naturalización de las diferencias sociales, reproduce propuestas de discriminación de la mujer en sus textos y academiza el conocimiento que podría ser experiencial. Es necesario volverle a dar un contenido sustancial a la concesión de proyectos curriculares de editoria-

les.

- Se ha implantado un modelo de autonomía ilusoria del profesorado a partir de cultivar definitivamente un modelo de profesional técnico que reduce, simplifica e incapacita al profesorado para tomar decisiones importantes en la relación enseñanza aprendizaje. El esquema curricular técnico se ha vendido como la solución a la formación del profesorado.
- Los modelos de formación del profesorado están en discusión a niveles concretos. La formación real del docente se produce en unas condiciones que facilitan poco su progresión comprensiva de la realidad educativa. La actual descentralización puede aislar más la capacidad de respuesta del profesorado. No se han producido suficientes referentes y condiciones para desarrollar modelos reflexivos.

En este marco general se producen las actividades objeto de nuestro estudio. Olvidarlo significará perder la comprensión de claves importantes para explicar lo que está sucediendo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Hemos construido un conjunto a partir de decisiones técnicas concretas para dar respuesta a la compleja problemática con la que nos hemos enfrentado. Ha sido necesario adaptar las estrategias de investigación y evaluación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información. Por ello, el resultado de la propuesta metodológica ha sido una metodología mixta, compuesta por estrategias cuantitativas y cualitativas a la vez que etnográficas y documentales. Es conveniente, en primer lugar, que utilicemos un esquema teórico básico para describir cómo hemos realizado las triangulaciones de los datos. En segundo lugar, describiremos las principales actividades y tareas más significativas que han sido los ejes básicos de nuestra metodología.

El esquema de análisis básico de los datos lo hemos basado en la triangulación de nuestras tres fuentes más significativas.

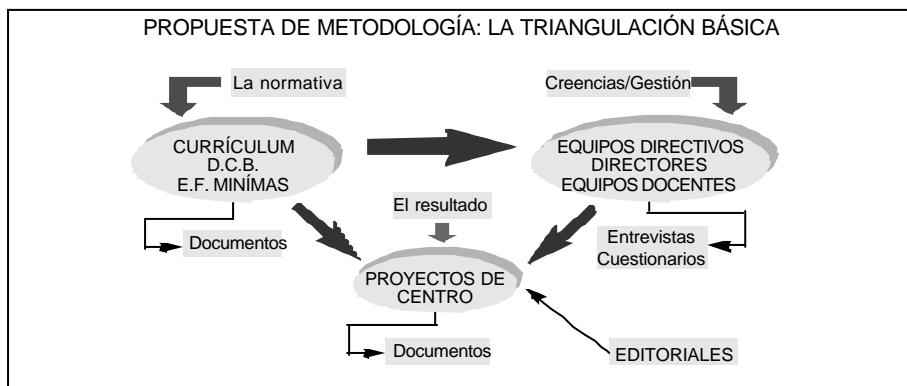


Figura II

1. TRÁMITES DE NEGOCIACIÓN Y ACCESO A LOS CENTROS Y EQUIPOS DIRECTIVOS

Se procedió al muestreo y selección de los centros en función de los requisitos relacionados con el tipo de currículum, experiencia del profesorado, grado de iniciación del proyecto, tamaño de implicación del grupo, formalismo en la realización, estructura previa de participación, áreas transversales e integración.

Los trámites de negociación se han realizado con éxito en sus diferentes etapas y situaciones:

- Acceso a los Delegados provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia mediante carta con registro y autorización formal escrita de los mismos.
- Acceso a todos los directores y Consejos Escolares de Centro mediante una carta de solicitud de autorización del Investigador Principal, presentación del Contrato y Código Ético, llamadas telefónicas para concertar visitas y entrevistas.
- Acceso al centro para mantener una primera entrevista con recogida de información, material impreso e informático (ficheros de los proyectos curriculares).

Los pasos realizados para el acceso han sido orientados mediante hojas de instrucciones y reuniones previas con los investigadores para coordinar las actividades y consensuar normas. Igualmente se ha concertado con los equipos directivos las posibilidades de realización de los Estudios de Caso.

El carácter del Centro (público/privado), la localización (rural-urbano) y el estilo organizativo y estructural del mismo, son características que definen la realización de los proyectos curriculares y que por tanto hemos tenido en cuenta a la hora de hacer la selección de los mismos. En este sentido, consideraremos los centros siguientes:

- Centros de línea tres. Elegimos este tipo de Centro ya que en él se configuran o pueden configurarse verdaderos equipos docentes de Ciclo (6 personas) que pueden abordar y desarrollar su propio proyecto curricular.

-
- Centros de línea uno. En estos Centros no suelen configurarse equipos de ciclo lo que lleva normalmente a un trabajo de Claustro o etapa (Infantil/Primaria).

No contemplamos los centros de línea dos porque, dependiendo de otros factores como la localización y residencia del profesorado, tienden a funcionar bien, como los definidos en L1 o L3.

- Centros incompletos. Los Centros incompletos plantean grandes dificultades para elaborar sus proyectos curriculares, dado que, siendo 3 o 5 profesores, tienen que realizar los mismos proyectos que si fuesen centros con 30 o 40 profesionales, lo que puede aportar connotaciones muy significativas.
- Centros Públicos Rurales. Los CPRs plantean como dificultad la dispersión geográfica tanto del alumnado como del profesorado, pero tienen a su favor que por sus características, fueron innovadores en cuanto a la reunión de sus profesores para adoptar acuerdos.
- Centros de Educación Infantil. La mayoría de centros en la actualidad contemplan las etapas de Infantil y Primaria, lo que les lleva a la realización de ambos proyectos, sin embargo los centros de Educación Infantil específicos poseen características que los pueden llevar a definir proyectos singulares.
- Centros de Educación Especial específicos. La organización y el tipo de alumnado y profesorado de estos centros plantean la realización de proyectos curriculares muy específicos que debemos conocer.

Los proyectos obedecen a estas tipologías y respetan la diversidad por la que hemos venido apostando, se nos antoja insuficiente la utilización de otros criterios estadísticos para la selección de los proyectos. Es por ello que, una vez seleccionado el número de proyectos que se necesitaban de cada uno de los tipos antes definidos, se requería acudir a "expertos" o informantes clave que nos indicaban dónde localizarlos. Dichos "expertos" o informantes han sido aquellos que han ocupado un lugar privilegiado en todo el proceso de construcción de los proyectos, es decir: Jefe de Programas de Ordenación Educativa, Coordinadores Provinciales de Formación Permanente, Inspectores, Asesores y directores, entre otros.

No obstante, consideramos que esta investigación es un proceso en el que, tras un primer análisis de los proyectos seleccionados, al indagar sobre la realidad (basán-

donos fundamentalmente en entrevistas posteriores), aparecen nuevos datos que nos llevan al análisis de otros proyectos no contemplados inicialmente. De igual modo es en este proceso de indagación de donde obtenemos los significados que los proyectos están teniendo en los procesos educativos, es decir, si los proyectos curriculares son la guía de la práctica educativa o por el contrario son un trámite burocrático a cumplir y en qué tipologías están más cerca de un modo u otro de concebir dichos proyectos.

Se han seleccionado los proyectos en función de esta tipología de proyectos que hemos construido a partir de criterios como: estructura de participación en la elaboración, contenido pedagógico y educativo en relación al contexto (realidad socioeconómica y cultural, perfil del alumnado y realidad interna del centro) e identificación de problemas de partida y resolución de los mismos.

El análisis de los proyectos de centro lo hemos configurado en torno a los elementos básicos:

- Autonomía del Proyecto: Originalidad o copia.
- Los valores representados en los proyectos, entrevistas al profesorado y equipos directivos, y propuesta de currículum de la Junta de Andalucía.
- La metodología propuesta en los proyectos curriculares, entrevistas del profesorado y equipos directivos y propuesta curricular de la Junta de Andalucía.
- Contextos de aplicación: La Adaptación Curricular.

Después de un largo proceso de documentación y debate entre los investigadores e investigadoras, hemos construido un sistema de categorías utilizado para indexar los documentos que se relacionan:

- Todos los Proyectos de Centro (40), Proyectos Curriculares y Finalidades Educativas.
- Todas las Entrevistas Iniciales y Entrevistas en Profundidad (140).
- La Legislación del Currículum y las Instrucciones de la Consejería de Educación y Ciencia, difundida en BOJA.

La indexación se ha producido con las características que reflejamos en este informe y el sistema de categorías que hemos utilizado es el representado en las páginas de los anexos.

La práctica mantenida en el sistema educativo respecto a las decisiones curriculares ha reproducido dos ámbitos fundamentales de decisión que se han localizado con una estructura de decisiones a dos niveles, dos lenguajes con más diferencias que consenso y dos teorías educativas sustancialmente diferentes, a veces opuestas.

Las evaluaciones realizadas en la reforma así lo constatan (Beltrán, 1991; Gimeno y Pérez, 1993). La misma propuesta producida a partir de la LOGSE mantiene, como mínimo, tres niveles de decisión curricular. Admitida esta clasificación nos hemos adentrado prospectivamente en el análisis del proceso de elaboración y desarrollo de los currícula analizando tres fuentes de datos importantes:

- a) El Currículum prescrito por la Junta de Andalucía. Para su tratamiento lo hemos informatizado y analizado con el programa Nudist*. Administrativa y profesionalmente este nivel de decisión está representado a partir del currículum en decretos, órdenes, resoluciones e instrucciones que se han impartido a través del sistema administrativo escolar.
- b) El Proyecto de Centro, especialmente el Proyecto Curricular de Centro y las Finalidades educativas. Este nivel intermedio tiene hoy responsabilidades concretas adscritas al Consejo Escolar, al Claustro y al Equipo Directivo. Todos los Proyectos Curriculares de Centro y Finalidades las hemos archivado de forma adecuada para su tratamiento informático.
- c) El nivel individual del profesorado lo hemos recogido, con todas las precauciones y prudencia necesarias, a través de dos procedimientos de entrevista: inicial y en profundidad. Del mismo modo se han articulado las transcripciones y archivos correspondientes para su tratamiento en Nudist*.

Nuestro análisis más elemental comienza por la descripción y el análisis interno de cada fuente para el contraste posterior de datos, representativos de tres niveles de concreción y de elaboración curricular.

El esquema de categorías de valores y metodologías que estamos empleando

para analizar los proyectos curriculares es el expresado en las páginas de los anexos.

Hemos creado una base de datos a través de Excel que nos facilita el tratamiento estadístico y la representación gráfica de la ingente cantidad de datos que estamos extrayendo y contrastando de la indagación de las tres fuentes de información que investigamos con NUDIST*.

Las variables fundamentales que estamos manejando son las referidas a la tipología de los centros, construida a partir de las características de los mismos. Sin embargo, queremos observar también el impacto de las diferencias entre los centros que han elaborado con procedimientos diferentes los proyectos en cuestiones importantes como los valores destacados o la metodología seleccionada.

2. PREPARACIÓN, DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS Y RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL PROYECTO

Se han realizado cinco reuniones del equipo completo de investigación en el proceso de preparación de las entrevistas y se han elaborado borradores de instrucciones para cada tipo de entrevista. Se han aplicado dos tipos:

- Sondeo o entrevista inicial de recogida y tanteo.
- Entrevista en profundidad.

Las instrucciones correspondientes han sido consensuadas entre los miembros del equipo de investigación. En el anexo D hay información al respecto. Los aspectos que se han indagado tienen relación con las actividades del objetivo uno:

- Reconstrucción histórica de la elaboración del Proyecto de Centro: quiénes han llevado la iniciativa, reparto de funciones o responsabilidades, proceso de propuesta, debate y decisiones. Participación de alumnado y padres.
- Recogida del Proyecto de Centro: dirección y selección de las Finalidades Educativas representadas, aspectos relevantes del Reglamento de Organización y Funcionamiento, originalidad y propuestas del Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual y Memoria final del curso anterior.

- Recogida de proyectos en función de los procedimientos participativos de elaboración y aplicación de los mismos, el contenido pedagógico y educativo en relación al contexto (realidad socioeconómica y cultural, perfil del alumnado y realidad interna del centro) reflejado en el proyecto, identificación de los problemas de partida y resolución de los mismos en el proyecto.
- Se recoge información sobre la existencia de integración de los temas transversales del currículum: Educación del Consumidor y del Usuario, Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación Vial, Educación para la Igualdad o Coeducación, Educación Moral para la Convivencia y la Paz.
- Se recoge información sobre la Cultura Andaluza y su integración en el Proyecto de Centro: justificaciones y sentido de la Cultura Andaluza como eje transversal, procedimientos de inserción en los objetivos generales de la Etapa de Primaria y análisis de las propuestas globalizadoras para el tratamiento de la Cultura Andaluza, cultura académica y cultura popular andaluza, centros de interés y recursos presentados.

Todas las entrevistas iniciales de tanteo y de recogida de información así como las entrevistas en profundidad, se transcriben e introducen en el ordenador.

3. RECOGIDA DE CUARENTA PROYECTOS DE CENTRO EN FUNCIÓN DEL NIVEL Y TIPO DE PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR POR PARTE DE LA DIRECCIÓN, ÓRGANOS O EQUIPOS DOCENTES

Se han recogido –completos- y tratados informáticamente, con indexaciones incluidas, treinta centros; para completar el trabajo hemos decidido seleccionar otros diez cuyos proyectos, a causa de la naturaleza del trabajo de los centros seleccionados (calendario de exigencia tardío de la Junta de Andalucía, solicitud de retraso del Equipo Directivo o Consejo Escolar...), han retrasado su informatización. La facilidad y rapidez de estos últimos es evidente, dada la experiencia acumulada previamente y su autorización sin reservas.

Nuestra tarea en el proyecto es tener una visión lo más amplia posible sobre la realidad que estamos investigando. Nos interesa conocer cómo se han elaborado y cuál es el proceso de desarrollo, de los proyectos curriculares en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el papel de la función directiva en dicha tarea. Para ello hemos recogido una muestra lo más representativa posible de

proyectos curriculares, pensando que la diversidad en los procesos de elaboración y desarrollo de los mismos existe y que no todos han de responder o seguir las directrices oficiales que han emanado de la Consejería de Educación. El criterio es conjugar extensión de la muestra con intensidad de su estudio.

El papel de las funciones directivas y los modelos o culturas de organización son esenciales para la diversidad de proyectos. Este es el punto de partida para garantizar el no cerrar ninguna posibilidad. Posteriormente, puede suceder que la realidad nos indique que no existe tal heterogeneidad, que la mayoría de proyectos responden al discurso oficial y que en su construcción sólo ha habido una inspiración tecnológica. Pero, aún en este caso, garantizaríamos que nada habría quedado oculto a nuestra mirada.

En consecuencia hemos accedido a todos aquellos proyectos que garantizan la diversidad existente en los mismos. Los aspectos, variables o criterios que hacen unos proyectos diferentes a otros y que hemos contemplado a la hora de seleccionarlos son las siguientes tipologías de proyectos recogidos.

Hemos encontrado una realidad compleja según quiénes son los implicados en la construcción del Proyecto Curricular en cada centro. Así, aparecen proyectos en los que todo el claustro ha participado en su elaboración buscando un nivel máximo de unidad en el mismo. Proyectos que han sido elaborados en "partes" independientes desde cada uno de los ciclos o desde las distintas áreas curriculares, apareciendo yuxtapuestas dichas partes con la merma de unidad para los mismos que ello supone. Y por último, proyectos que han sido elaborados por los equipos directivos de los centros. Nuestro análisis explica las razones de por qué se han realizado de un modo u otro.

4. CODIFICACIÓN, INDEXACIÓN, TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE CENTRO, ENTREVISTAS, NORMATIVA Y PROYECTOS CURRICULARES DE EDITORIALES

Se trata de indagar cómo se ha procedido en la aplicación de tales normativas y recursos en los Centros andaluces en su fase de elaboración del Proyecto y desarrollo del mismo. En este sentido hemos procedido a la identificación de perfiles de tareas en la elaboración y aplicación del proyecto, caracterización de estructuras de participación de la comunidad educativa en la elaboración y desarrollo del mismo y el estudio de la relación entre la elaboración del Proyecto y el proceso de aplicación.

El problema ha surgido en la elaboración del código de categorías para los análisis y la indexación posterior. Este debate ha sido un punto abierto en cada una de las reuniones del grupo, la realidad es que resulta laborioso cerrar un sistema de indexación cuando estamos trabajando con entrevistas, materiales o proyectos. Por esta razón, podemos hablar de dos espacios claramente definidos en este sistema, uno referido a la posterior indexación de los proyectos de centro y otro que hace referencia a la información recabada desde las entrevistas. Respecto a los proyectos de centro no se han producido especiales controversias a la hora de definir las categorías, salvo en lo referente al nivel de profundidad otorgado al árbol de indexación.

En un principio había una clara tendencia hacia la creación de un árbol con pocos nudos y subnudos, nos parecía más operativo y fácil de manejar; posteriormente, a medida que hemos ido profundizando en el debate desde la experiencia de los proyectos, nos hemos dado cuenta que un sistema de indexación "global", iba a provocar la necesidad de realizar posteriores niveles de profundización para poder extraer una información significativa, esta reflexión nos llevó a pensar en la posibilidad de crear una "red" más tupida, de tal forma que con una única indexación pudiéramos acceder posteriormente a la información de una forma más directa.

Los problemas del sistema de indexación se nos han planteado a la hora de definir las categorías que más directamente hacen referencia a la información recabada desde las entrevistas; por esta razón, creímos conveniente dejar abierto el sistema para que un componente del grupo se especializara en la indexación de entrevistas con el fin de tener libertad para ampliar el sistema de categorías que hace referencia a este espacio. El actual sistema de categorías con el que se ha trabajado es el presentado en el Anexo C2. La elaboración de un sistema de categorías por parte de todos los investigadores que suponga el sistema de códigos definitivo para indexar todos los materiales ha sido un proceso riguroso.

El proceso ha sido mucho más largo y tedioso de lo que en un principio se planteaba, hay que tener en cuenta que se han tenido que transcribir un alto porcentaje de los proyectos (60%) al no ser entregados estos en soporte informático. Además debemos añadir que aquellos proyectos entregados en soporte informático han tenido que pasar por un proceso de "limpieza" para transformar en los mismos tablas, columnas, esquemas, etc... que el programa Nudits no identifica al utilizar la línea como unidad de contenido. Para este trabajo se ha contado con la aportación de los integrantes del grupo de investigación y colaboradores del mismo.

Se han realizado algunos análisis acerca del papel de los equipos directivos en la elaboración y de los que se han extraído ciertos resultados relevantes y que mostramos posteriormente.

5. REALIZACIÓN DE LOS DIEZ ESTUDIOS DE CASO

La negociación y el acceso a las exploraciones de campo se han realizado simultáneamente a las entrevistas en profundidad con el fin de evitar algunos viajes y las pérdidas de tiempo correspondientes. Diez exploraciones de campo tienen relación con la profundización en la práctica de los proyectos recogidos y cuya concreción se analiza en profundidad partiendo de focos de atención recogidos en los dos últimos apartados del sistema de categorías de indexación que presentamos en este informe.

6. ANÁLISIS DEL NIVEL DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS PROYECTOS

No todos los proyectos tienen su contenido pedagógico y educativo adaptado al contexto (realidad socioeconómica y cultural, perfil del alumnado y realidad interna del centro) donde se ubica el centro. Nos hemos encontrado con proyectos que van desde aquellos en los que se hace un análisis del contexto muy minucioso, pero que luego no tiene implicaciones educativas de consideración, hasta aquellos proyectos donde de forma explícita no aparece ese análisis pero que el profesorado sí que lo ha tenido en cuenta para su elaboración. Este análisis se realiza entre los proyectos seleccionados por otras tipologías.

7. ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO REALIZADO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS O DOCENTES

Es importante el asesoramiento con que se ha colaborado en la elaboración del Proyecto. El papel desempeñado por los asesores de los CEPs, desarrollado también por la Inspección Educativa, ha tenido una influencia notable en la elaboración de los proyectos. Existen centros que han contado con una implicación, compromiso y actuación de calidad por parte de los asesores; otros centros sólo han contado con actuaciones puntuales de los mismos y otros que no han contado con ningún tipo de asesoramiento y que han bus-

cado orientación en los materiales y documentos oficiales o en los elaborados por las editoriales.

Desde este criterio hemos contemplado proyectos que han sido realizados:

- Con asesoramiento.
- Con asesoramiento puntual.
- Sin asesoramiento.
- Orientados desde materiales o documentos oficiales.
- Elaborados siguiendo a las Editoriales.

8. ANÁLISIS DEL NIVEL DE DEPENDENCIA O RESISTENCIA DE LOS PROYECTOS A LA NORMATIVA OFICIAL

Hemos reconocido que muchos proyectos han seguido la normativa y uso de recursos materiales, legales y humanos proporcionados por la Administración Educativa. ¿Existen proyectos "resistentes" alejados del marco normativo y que, por tanto, hayan seguido otra racionalidad en su elaboración? (art. 57 de la LOGSE). Su localización nos permite indagar en su contenido y proceso de construcción, al igual que también hay que indagar en el mismo sentido en aquellos centros y proyectos que, por su trayectoria innovadora y/o experiencia en reformar sus proyectos, fueron utilizados por la Administración Educativa como ejemplificaciones (Centros que han tenido una actuación relevante en la realización de los proyectos curriculares).

9. LA PRESENCIA DE LA TRANSVERSALIDAD EN LOS PROYECTOS

No todos los proyectos, en su contenido, han contemplado el tratamiento de las materias transversales del currículo. Por tanto, ha sido difícil recoger proyectos que hayan integrado la transversalidad en los mismos o que hayan partido de estos ejes para su realización con objeto de analizar cuál ha sido su tratamiento.

10. APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS AL PROFESORADO, ALUMNADO, DIRECTIVOS, REPRESENTANTES EN EL CONSEJO ESCOLAR Y AL PROFESORADO EN GENERAL

Questionarios	1ª muestra	2ª muestra	total
Consejo escolar (alumnado)	40	51	91
Consejo escolar (profesorado)	67	68	135
Profesorado	281	422	703

Otra de las estrategias puestas en práctica, para acercarnos a un mayor conocimiento de los interrogantes planteados, ha sido la aplicación de cuestionarios a tres sectores claves a la hora de plantear la elaboración del Proyecto de Centro: alumnado que ostenta la representación de sus compañeros y compañeras en el Consejo Escolar, profesorado que realiza la misma labor que el colectivo anterior y, por último, profesores de los centros en general. La obtención de la muestra se realizó en dos etapas, tal como se evidencia en la tabla que se detalla a continuación, cuya finalidad básica es identificar la muestra utilizada en el estudio.

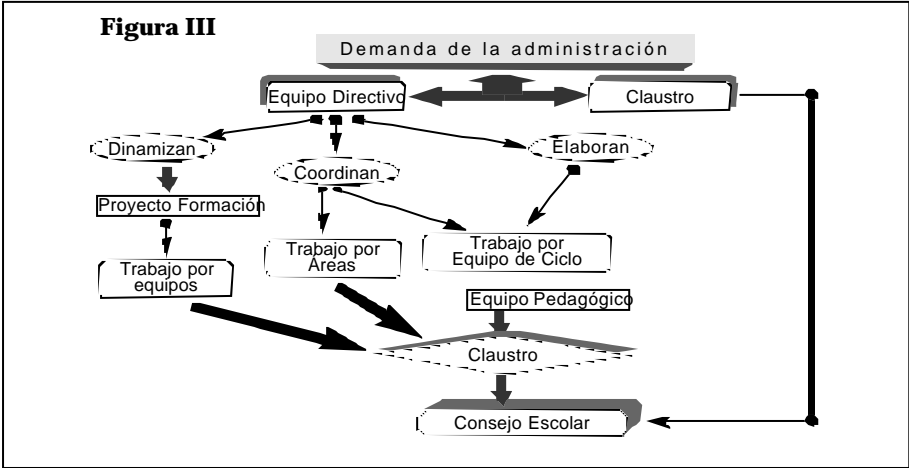
Los resultados y análisis están recogidos con bastante profundidad en la obra coordinada por Martínez (1998). En ella se estudian especialmente las características de la participación de los colectivos mencionados.

CAPÍTULO IV

LA ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO (P.C.)

1. ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE TOMA DE DECISIONES DE LOS PROYECTOS POR PARTE DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS, CLAUSTROS O EQUIPOS DOCENTES

Tomando como referencia básica las entrevistas realizadas en los centros y el análisis de los proyectos indexados, hemos podido realizar una primera aproximación a los protagonistas de la elaboración de los documentos, identificando los papeles que han asumido cada uno de los agentes presentes en los centros escolares. La respuesta a la demanda inicial que realiza la Administración Educativa no aterriza en los Consejos Escolares utilizando la misma ruta de elaboración, en cada centro, en función de sus peculiaridades, la responsabilidad se concreta o diluye entre los diferentes sectores. Una primera aproximación a lo que estamos indicando, lo podemos observar en la Figura III.



La participación en la elaboración de los Proyectos ha sido muy desigual, pero básicamente se ha regido por unos parámetros muy claros y reiterativos en los centros del estudio. Básicamente responde al gráfico que ilustra este espacio. Ante la demanda de la Administración, surgen dos posicionamientos por parte de los claustros de los centros: a) asunción por parte del Equipo Directivo de la responsabilidad de llevar a buen puerto la elaboración del documento y b) trasladar el encargo de la Administración al claustro en su conjunto variando de manera desigual la implicación de Equipos Docentes.

Modelo A: Fuertemente dependiente del Equipo Directivo del centro

Aquí podemos incluir a centros claramente decantados en una opción de compromiso con la escuela y su entorno, normalmente involucrados en estrategias de trabajo cooperativo y muy motivados al trabajo en equipo. En estos centros la responsabilidad se asume por el colectivo del profesorado y el trabajo se realiza en gran grupo, entendiéndose que a un segundo nivel hay una dinámica de trabajo más individual que posteriormente revierte al gran grupo.

En estos centros, las finalidades educativas han sido el referente inicial del trabajo, a ellas se han sumado: partir desde su práctica cotidiana y la realidad de su entorno; en estos tres grandes ejes encontraríamos las bases para concretar el Proyecto de Centro.

RESPUESTA: ¡Bien!, partimos, en principio, de un documento básico de Finalidades...y a partir de ahí, (¡vamos!, bajo una idea del grupo que entró en el Centro desde que empezó a funcionar), vamos elaborando un Proyecto de Centro en función de unos pilares básicos, como son: el no tener unas fuentes únicas como un libro de texto único, el tener distintas fuentes de recogida de información, el centrar el trabajo en una metodología activa, el tratar de buscar una serie de valores y de hábitos, de fomentar una serie de capacidades, ...

(Entrevista en centros)

Un sentimiento de salto al vacío ha sido otra de las sensaciones que se ha vivido en este tipo de centros. Una gran falta de formación del profesorado en las nuevas líneas que se establecen desde los nuevos diseños, incluso sensación de no encontrar en los mismos asesores y Administración pautas claras de trabajo. Al final la heurística como única y posible salida ha marcado la pauta de trabajo en estos centros.

... tanteando...Entonces, en una segunda parte, después de activar teóricamente lo que se nos pedía, pues empezamos ya, a hacer un diseño curricular que fue casi artesanal, ...

... nos dedicamos maratonianamente y con muchos problemas con la Administración, porque no entendíamos lo que querían, (yo pienso que ellos no lo tenían claro). Y ¡vamos!, y tuve yo una desagradabilísima experiencia con Sevilla, porque venían a pedirnos cosas que no entendíamos del todo, no se aclaraban. Y fue una cosa muy traumática, pero que, al final, pues, gracias un poco a ese trauma, pues nosotros fuimos [haciendo] nuestro propio camino, que yo creo que no es un camino, (ya os lo tengo que decir de antemano)...quizá no sea un camino muy distinto al que haya en otros sitios, lo que pasa es que fue el camino nuestro. O sea, nosotros sí podemos decir que nuestro Proyecto Curricular es un Proyecto, hasta cierto punto, original, porque no está absolutamente copiado de nadie.

Frente a este modelo de entender la elaboración del Proyecto de Centro, las posiciones más claras han sido las de asumir desde un principio el Equipo Directivo del centro la responsabilidad de la realización del documento. Desde esta premisa previa podemos identificar tres formas de llevar la dinamización del trabajo:

En primer lugar, podemos identificar una actitud paternalista, desde la cual el Equipo Directivo del centro, o incluso en algunos centros un solo componente del equipo, asume la labor de elaboración del documento al completo.

... Yo cogí y elaboré un borrador de finalidades educativas, lo pasé por el claustro, tuvieron un tiempo para estudiarlo y luego hice otro claustro para introducir las modificaciones que estimaron que eran pertinentes. Después con el borrador que salió del claustro lo fotocopié y lo mandé al consejo. Hicimos un consejo extraordinario, se introdujeron las modificaciones que fueron pertinentes y salió el documento definitivo de finalidades educativas.

Posteriormente, este documento ha pasado por el filtro de los equipos de ciclo, para terminar su recorrido en el claustro donde recibía el beneplácito del profesorado, antes de culminar su proceso en el Consejo Escolar desde donde con el visto bueno final de la comunidad educativa era remitido a la Administración.

El sentimiento de proletarización que padece el profesorado, junto a la idea de una profesionalización mal entendida, ha conducido a plantear la elaboración de los proyectos como un mero documento burocrático, una demanda administrativa que debe ser cumplida. Profesorado que no queda ajeno a esta realidad, siendo conscientes que este no es el punto de partida adecuado para construir la práctica cotidiana.

... X3 : -Yo creo que a partir del próximo año. Ahora hemos salido del paso. Ahora es hacerlo como sea, terminarlo, porque es un trabajo bastante fuerte. Por ejemplo, yo siempre he dicho que por ejemplo el año que viene, lo estábamos comentando, ya que se han hecho los tres proyectos, entonces es el momento de sentarse y analizarlo, porque ya no vas con esas prisas de que tienes que terminarlo, de que esto ya no tiene...

En segundo lugar, la opción más habitual, el Equipo Directivo ha asumido un papel claramente preponderante en la elaboración, pero con una filosofía de dirigir el ritmo de elaboración, dejando que sean los equipos de ciclo quienes la realicen; en algún caso puntual, la labor del equipo de ciclo se ha sustituido por equipos de áreas. Los documentos una vez elaborados eran filtrados por el Equipo Docente, para realizar los últimos acoples y rematar los flecos pendientes antes de dar por bueno el documento y dejar que siguiera su curso a través del claustro y Consejo Escolar.

... RESPUESTA: ¡Bueno!, el Proyecto siempre se ha empezado... las fechas, más o menos...siempre pensando en que te de tiempo a realizarlo, no porque se proponga...¡bueno!, al principio de curso, el Claustro de profesores...se dice: "¡Mira!: el equipo de tal Ciclo tiene que elaborar el Proyecto Curricular... y tenemos de plazo hasta tal día ...", pues, entonces, un poco, la dirección es la que marca el inicio y el final del Proyecto, pero que ya viene enmarcado por la misma Delegación. O sea que...¿el motivo de hacerlo? porque es impuesto, no porque surja la necesidad, del profesorado, por lo menos hasta la presente...

El planteamiento que se han hecho en muchos casos, ha partido de algo tan simple como entender que ante el problema de tener que realizar un Proyecto Curricular para el ciclo la lógica impone que sean los responsables directos (profesorado que imparte el mismo) quienes deben dar una respuesta adecuada. El resto, se limitan a abandonar el barco, la consigna es dejar en solitario a aquellos compañeros que les ha tocado la "china".

también...Que básicamente pues...que ¡te ha tocado a ti la china! pues, ¡jala! eso es para ti, y ¡al otro le ha tocado!...¡ya te tocará a ti!, ¡pues ya te tocará a ti! ...

Pero claro , esto sabemos que no es , el profesorado en el diseño del 2º y 3º ciclo, lo ha hecho, que ha sido ... Ahí el Equipo Directivo a veces nos hemos enfadado mucho con ellos, llegan las fechas y no están terminadas, no se hace como nosotros queremos. Luego la motivación de los profesores nos cuesta muchísimo, que se reúnan y que hagan las cosas, lo que han hecho ha sido que se han repartido el trabajo en el último ciclo, entonces están aprovechando unas horas que tienen ellos que les producen, cuando vienen los profesores de apoyo y demás...

¿Qué ha propiciado esta filosofía? La construcción de una casa con múltiples estilos arquitectónicos: a la sobriedad del románico impuesto en la primera planta, se superpone un barroco recargado, para culminarla con un ático modernista que al final, la sola visión del conjunto hace imposible la mínima tentación de habitar en ella.

Con un planteamiento más práctico en algunos centros han sacado a la luz la realidad: se produce un sentimiento de imposición por parte de la Administración, de algo totalmente innecesario para el centro escolar: mi práctica no va a variar nada tenga o no tenga mi Proyecto Curricular. El antes y el después será el mismo.

..., se hará y tal vez sea positivo. Pero que hasta la presente, los Proyectos Curriculares han sido, meramente, una obligación administrativa y ¡ya está!, o sea que...a lo mejor, el día que se haga de la otra forma, pues...pues bien...y me demuestran que sirven para algo...Ahora mismo, yo creo que no.

La respuesta es clara y contundente: si mi libro de texto es éste, mi proyecto será el que me marque mi editorial preferida. Prefiero vivir en un piso monótono y aburrido, pero práctico y útil, a embarcarme en intentar hacer una casa cuando mis conocimientos del mundo de la construcción son nulos.

... Yo sé que, en realidad, no sale de nuestro coco, sino que con el apoyo de las editoriales que, casi, casi, en el fondo, son las que más apoyan en este tema, porque nos dan muchísimo material, pues, de ahí, casi, se va sacando ¿no? Después, se va actualizando de acuerdo con lo que ...las características propias del colegio.

Modelo B. La colaboración como estrategia

Algunos centros han recurrido a la solicitud de proyectos de formación para realizar desde el seno del mismo, con el apoyo externo de los asesores del centro de profesores de su zona, la elaboración del Proyecto de Centro. La labor de elaboración se ha dinamizado desde la creación de equipos de trabajo principalmente y en algunas ocasiones han dado respuesta a cada uno de los ciclos o a las áreas de conocimiento.

En esta opción, el Equipo Directivo queda en una labor más marginal, aunque las iniciativas de solicitud del proyecto y su posterior seguimiento siguen quedando en sus manos. Es interesante hacer notar que los centros que han optado por esta opción, a pesar de iniciar el proceso con un cierto sentimiento de recelo, posterior-

mente han valorado muy positivamente la estrategia, en el sentido de descubrir las bondades del trabajo en equipo.

... R.: Y lo positivo de esto es que la gente se ha quedado muy animada, incluso para el curso que viene, ¡bueno!, ya, queremos terminar lo que nos queda, incluso meternos en él, aunque tenemos el de Educación Infantil, pero lo hicimos de aquella manera...

La escuela no está compuesta únicamente por el profesorado: ¿Cómo ha intervenido el resto de la comunidad educativa? Hay que decir que prácticamente la presencia de padres, madres, alumnos y alumnas en la elaboración de los Proyectos de Centro, objeto de la investigación, no ha dejado de ser meramente anecdótica. Su presencia se ha limitado a pequeñas aportaciones puntuales en el capítulo de Finalidades y a aprobar las propuestas que, en este sentido, emanaban del claustro.

... la verdad es que no es posible siempre...el nivel...la cultura que poseen estos padres es una cultura que solamente, en pocos casos, llegan a tener un Graduado Escolar: casos bastante escasos. Y ¡bueno!, pues, lo han visto, les ha parecido bien, pero...es una opinión un poco sesgada, porque cuando no llegas a una comprensión absoluta de lo que...de la información que te están dando, pues, la opinión, desde mi punto de vista, no es muy válida ¿no? o no es...

... que no intervienen, los padres, en ellos, en esos aspectos. No intervienen pero, ¡bueno!, que la información se les ha pasado. Y que su participación se ha limitado a la recepción de la información. Eso ha sido su única participación y no en todos los casos.

Si tuviéramos que otorgar papeles, como si del rodaje de una película se tratara, los papeles principales quedarían en manos del Equipo Directivo de cada uno de los centros investigados; su presencia, abrumadora en algunos casos, ha sido preponderante, siendo en definitiva quienes han propiciado la elaboración de un documento en el que la mayoría de los integrantes de los respectivos claustros no creían necesario para mejorar su trabajo diario, y lo que es peor, tampoco tenían claro qué y cómo había que elaborarlo.

..., así, más o menos, en lo que fue...y fue llevado, pues, fundamentalmente, por el Equipo Directivo y algún profesor que, esporádicamente, en algún momento determinado, pues, prestó su colaboración a algún aspecto concreto. Y dentro del Equipo Directivo, quien más lo llevó a cabo, fundamentalmente, fui yo, que los otros, ¡bueno!, pues, para lo que hiciera falta, pero así...sin ningún gran interés por su parte.

La presencia de los equipos directivos más que por convicción ha sido por imposición, sintiéndose obligados a dinamizar la elaboración de un Proyecto entre sus compañeros y compañeras por prescripción administrativa. Probablemente aquí ha estado el inicio del camino equivocado, la imposición no suele ser buena estrategia para hacer cambiar hábitos y formas de hacer muy enraizadas en el profesorado.

... va desarrollar? Y yo, este año abandono mi responsabilidad en el Equipo Directivo, entonces, yo "no tiraré más del carro" probablemente. Y digo "tirar del carro" y [a ver si] nos entendemos Y ¡vamos! digo yo y digo Jefe de Estudios o Jefa de Estudios y digo Secretario, los compañeros o compañeras que entren, entre sus funciones estará lo que se llama "dinamizar" al personal, ¿no?, y ya dependerá también en gran medida de los que vengan.

Los papeles secundarios han quedado en manos del resto de los componentes miembros del claustro, que en la medida de lo posible se han limitado a salir a escena cuando el guión así lo requería, es decir: si no hay más remedio, haré el documento de mi ciclo, pero no me pidas nada más porque no estoy dispuesto a trabajar más por el poco salario que recibo.

P.: Y en la elaboración del PCC ¿ha participado todo el Claustro? o algunas personas...

Í.: ...no. La gente...participan los que se ven afectados por obligación, es decir: la gente que está trabajando en el Ciclo determinado que tiene que elaborar el proyecto curricular, salvo los especialistas de Música y Educación Física, que están implicados en los otros Proyectos y ha tenido que trabajar forzosamente en los tres Proyectos. Pero los demás es el profesor que está dando quinto y sexto, pues, es el profesor que elabora el Proyecto Curricular de quinto y sexto. Hasta ahora ha sido así.

Los extras de la película: padres, madres, alumnos y alumnas, verdaderos agentes de la escuela, han jugado su papel fugaz; dime que tengo que aprobar que yo lo apruebo. Varias han sido las excepciones en las que algunos extras han tratado, llevados más por su entusiasmo que por su calidad artística, a tratar de aparecer más en escena de lo estrictamente necesario.

P.: Y, ¿por parte de los alumnos?...supongo que lo mismo ¿no?...

Í.: Las partes de los alumnos no...no han participado. Esto es una opinión mía particular: yo creo que, en general, los alumnos de Primaria, ¡hombre! hay que escucharlos y de hecho los escucha uno y tal y cual, pero que no tienen mucha capacidad de emitir unos juicios.

"...pues que haya menos clases de Matemáticas, por ejemplo, y más Gimnasia...pues que haya más excursiones, pues que tengamos un gimnasio cubierto, que los días que está lloviendo...". Hacen unas peticiones lógicas desde un punto de vista...pero ¡bueno!. Luego, ¿qué pasa a veces?...pues que los críos que son sensatos, dentro de su edad, cuando ya van...si llevan ya un año o dos años en el Consejo Escolar asistiendo a las reuniones...van cayendo en la cuenta que lo que pedían a título particular, o como representantes de sus compañeros es "pedir la luna": "...que haya más excursiones y que sean gratis..."...pues ¡claro que sí! estamos de acuerdo...Ahora, ¡cómo lo pones en práctica!(sonriendo). Luego...en el ROF sí. Pero luego también hay que tener, pienso, un poco de cuidado con ellos porque...ya sabéis que los críos a veces son más duros que nosotros a la hora de...y entonces empiezas a tipificar, por ejemplo, pues qué tipo de sanción impondrías a este tipo de ¿no? los dejas y son capaces de fusilar...¡Hombre! no es eso tampoco...

P.: ...son más reglamentistas todavía...

í.: ...porque quizás el concepto de la medida y de la medición, pues lo tienen un poco...no adaptado a lo que nosotros entendemos que hacemos. ¿no?

P. : Otra cosa que quería preguntarte es que...¿cuál ha sido la participación, si es que la ha habido, de los padres y de los alumnos en esto...?

í. : Nula. ¡Para qué te voy a decir!

P. : Nula.

P. : ...se aprobó— en el Consejo Escolar y esa es la participación.

í. : Exactamente. ¡Bueno! más que aprobación, es darse por enterados ...en el Consejo según creo o tengo entendido, el Consejo se da por enterado, el Claustro aprueba, (en cuanto a la cuestión del Proyecto Curricular y Finalidades y todo eso...).

La dirección de la película ha quedado en manos (en algunas ocasiones) de los asesores de los centros de profesores. Solicitados sus servicios desde los centros, se han limitado en gran medida a seguir el guión construido por la Administración; en vez de propiciar dinámicas de colaboración y dinamización, han trasladado los cursos de formación al espacio particular del centro, transformando su labor en clases particulares para alumnos con interés.

... en el Proyecto de Formación, de alguna forma, la responsabilidad, la asume... la responsabilidad de: coordinar el gran grupo, distribuir trabajos, tareas y líneas generales la adquiere, por un lado AM en Infantil y AJ en Primaria, junto con,(sobre todo en Primaria que el grupo es más numeroso), la Jefatura de Estudios. Entonces, en las reuniones generales se determinan las líneas de trabajo en un periodo determinado y ya, después, pues, pequeños grupos o con grupos medios se desarrolla ese trabajo...con anterioridad Jefatura de Estudios, (yo no sé si vosotros en Infantil lo habíais hecho),.....Jefatura de Estudios y AJ. N., que es el asesor, se reúnen a principio de este curso, (o cuando han comenzado, en el año pasado), y se establece un calendario de reuniones generales, que, a partir de ellas, derivan las reuniones...

Para acabar, la producción de la película, lógicamente le ha tocado a la Administración y sus inspectores, encargados de recordar los plazos, cercenar ilusiones de hacer un proyecto a la medida del centro y no a la medida de la Administración, imponer las normas de elaboración y tantas y tantas otras limitaciones, que han logrado que al final los protagonistas de la película perezcan ante tanta presión, y algo que se presumía en sus orígenes como la esperanza de transformar una escuela anodina en algo vivo y dinámico, haya quedado en un simple documento para ser archivado.

... Se lo tomaron como una exigencia de la Administración?

C3 :- En principio sí , como todo lo nuevo que te viene impuesto. Hay un poco de...

C :- ¡resistencia!

X3 :- resistencia no, más que resistencia un poco de recelo, a ver cómo iba a salir. Pero yo creo que eso a la Administración no le importa, aquí la única cosa que nos han dicho es si te has retrasado 10 días en presentar el diseño curricular. Lo único que nos dice la Administración; ¡Oye que no habéis presentado el diseño curricular! No te preocupes que ya va.

Vamos a concluir, resaltando los aspectos más significativos que han aparecido durante el análisis. En primer lugar, hay que decir que los centros que han asumido como reto la elaboración del proyecto, han utilizado como pilares básicos para su construcción: las finalidades educativas, su práctica cotidiana y la realidad de su entorno. La excesiva burocratización del proyecto por parte de la Administración, ha propiciado entender el documento como una obligación impuesta. Esto ha provocado que los equipos directivos, en algunas ocasiones personas concretas, hayan acogido en sus espaldas la responsabilidad de acometer la tarea de cumplir con las exigencias de la Administración. Todo esto lógicamente maquillado desde el teórico trabajo en equipo desde el claustro.

El Plan de Formación como vía, en líneas generales, ha dado frutos interesantes y al final, a pesar de los recelos previos (miedo al cambio), ha logrado dinamizar los claustros y dejar una sensación positiva hacia el trabajo en colaboración. Los tiempos, la premura, la parcelación de la elaboración del proyecto, escasa o nula ayuda que la Administración ha aportado a los centros, son causas de una mala implantación de una cultura de colaboración, de trabajo en equipo, única estrategia que podría haber llevado a buen puerto la elaboración de los proyectos en los centros.

Se ha generado y extendido un sentimiento de imposición por parte de la Administración, de algo que se percibe como inútil; prevalece la idea de inmovilismo: la práctica no va a variar nada tenga o no tenga mi Proyecto Curricular, el antes y después será el mismo.

Sensación de “salto al vacío”, esta frase podría resumir perfectamente cómo se han sentido los profesores que verdaderamente se han puesto a trabajar. En definitiva, al final todo el problema ha quedado centrado en: ¿cuándo hay que entregarlo?, he ahí todo el problema de muchos equipos directivos y claustros. Lo importante es cumplir con la Delegación, cumplir los plazos. También para la propia Administración eso es importante.

2. ANÁLISIS DE LOS VALORES EDUCATIVOS DEFENDIDOS EN EL CURRÍCULUM MÍNIMO (DECRETO, ASPECTOS GENERALES Y ÁREAS), EN LOS PROYECTOS DE CENTRO Y EN LAS ENTREVISTAS

Un primer análisis ha tomado como objetivo la identificación del tipo de valores que se proponen en el currículum, en los proyectos de centro y en las entrevistas. En este sentido estamos hablando de proyectos de centros y proyectos curriculares de centro al incluir en el mismo el análisis de los valores en las finalidades y en los objetivos. Para realizar esta indagación hemos localizado los conceptos claves que hacen referencia a los valores educativos. Hemos identificado, en primer lugar, los valores que aparecen en las tres fuentes de información y, posteriormente, hemos realizado una clasificación normalizada para contabilizar la frecuencia de aparición. Admitimos que existe una clasificación popular respecto a los niveles de aparición de los valores.

Lo que se dice, oralmente (valores aparecidos en entrevistas).

Lo que se hace en la práctica diaria (aparecidos en proyectos y observaciones).

Lo que realmente se piensa (deducción de la práctica y de lo que se dice).

Tres formas de expresión o experiencia, tres lenguajes diferentes, tres condiciones de pensamiento y expresión situadas contextualmente con necesidades, intenciones e intereses diferentes. Lo que dice, piensa o hace cada persona está condicionado por el colectivo en el que se encuentra, el tipo de actividad que se hace, la cultura que se mantiene, los intereses personales que se pretenden, la estructura de intervención que se produce... En este epígrafe queremos analizar el discurso propio del profesorado en torno al tema, a la vez que compararlo con las propuestas que los mismos centros han realizado en sus proyectos o con el currículum mínimo.

La educación integral de una persona conlleva potenciar el compromiso de independencia y de autorrealización, lo que exige una educación en valores. Los valores morales imprescindibles son los valores que han de calificar a todos los humanos siendo la justicia la que debe regir la convivencia de todos. Son valores básicos. Muy oportunamente desde el currículum se propone un conjunto de valores morales que debemos diferenciar de los valores económicos, los valores sociales vigentes o los valores políticos y religiosos. Cuando hablamos de currículum y de valores morales nos queremos referir a valores mínimos de convivencia, básicos para organizar la comunidad y permitir el desarrollo de la socialización y la individuación (Pérez Tapias, 1996).

Son los que señalan un deber ser, un punto de referencia básico educativo con pretensiones de universalidad para la comunidad. Un sujeto perteneciente a una comunidad es participante en ella en función de cómo se produzca la práctica de valores humanizantes. La democracia como valor supone respeto a la dignidad de cada individuo.

El principio de legalidad mantiene la exigencia de los derechos humanos básicos en un estado de derecho que esencialmente es democrático. Democracia, libertad, justicia, igualdad, pluralismo, participación son valores propios de una moral democrática. La posibilidad de que desde el ámbito privado y público se justifiquen diferencias entre lo que se dice y lo que se hace, entre la práctica de hecho y la de derecho nos introduce en el desarrollo de un mecanismo de doble moralidad que permite el cinismo de hablar de valores impidiendo su práctica.

Teniendo en cuenta el contenido de estas sencillas consideraciones, hemos comprobado los valores básicos que se proponen en el currículum a la vez que estudiamos sus niveles de concreción, las formas estratégicas de su puesta en práctica y la

coherencia de planteamientos en distintos espacios curriculares. El listado de los valores seleccionados en este estudio aparece en el Anexo C3.

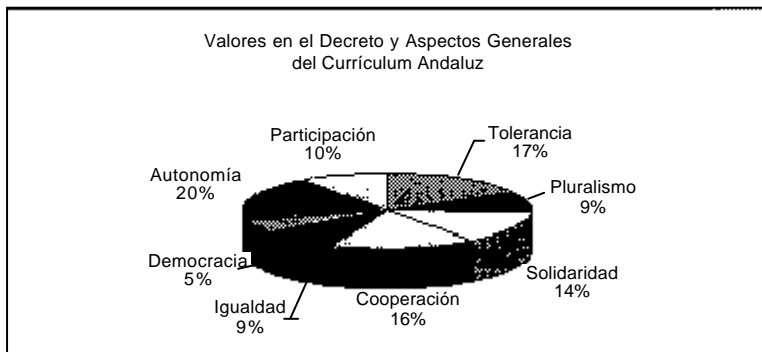
Los valores aparecidos en el decreto del currículum de Andalucía son concretamente la tolerancia, el pluralismo, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, la democracia, la autonomía y la participación. Todos ellos se utilizan con algunos conceptos similares o sinónimos. El contexto es fundamental para dilucidar si el concepto se refiere al valor o no. Sin más pretensiones que caracterizar la presencia de los valores en el currículum de la Junta de Andalucía hemos realizado una búsqueda a través del programa Nudist*.

Para afinar nuestro análisis, hemos diferenciado tres partes o elementos diferentes en la estructura del currículum regulado por la Administración educativa andaluza:

- el decreto (apartado con formato legal y articulado).
- los aspectos generales del currículum (D.C.B.) en su presentación global e introducción general.
- propuestas curriculares de áreas (conjunto de propuestas de cada área).

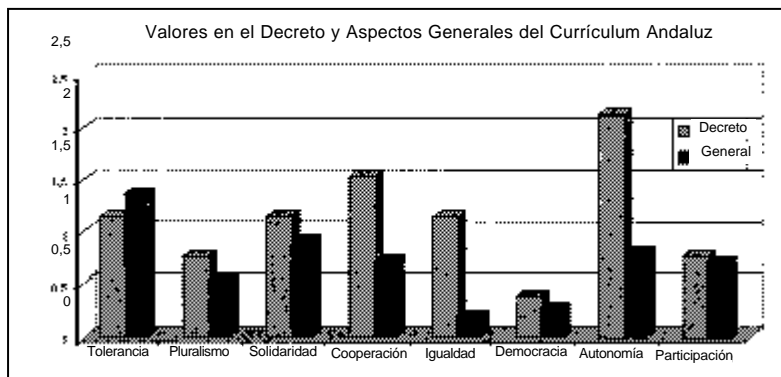
En primer lugar, hemos sumado las frecuencias de aparición de cada valor en el decreto y aspectos generales del currículum. La suma de ambos nos presenta valores con una presencia equilibrada pues hay una oscilación entre el cinco (democracia) y el veinte por ciento (autonomía). Ambas partes que hemos sumado, decreto y aspectos generales, significan toda una filosofía curricular, es el esquema básico de valores propuesto por la Administración Educativa. Podemos tomar esta representación gráfica como una matriz básica representativa de la propuesta de la reforma curricular y sobre la que enjuiciar, posteriormente, tanto las áreas como los proyectos o el discurso pedagógico verbal del profesorado recogido de las entrevistas (Gráfico 1).

Sumadas las puntuaciones del decreto y la de los aspectos generales observamos que se destacan autonomía, tolerancia y cooperación sobre pluralismo, democracia e igualdad (las relaciones de valores siempre van de mayor puntuaje a menor). Democracia presenta un cinco por ciento, pero no parece alarmante tal porcentaje si tenemos en consideración que los otros conceptos también son componentes importantes del valor democracia.



Sin embargo, con el fin de comprobar si internamente hay diferencias en la propuesta legal entre el decreto y los aspectos generales, podemos observar su porcentaje de frecuencias de manera diferenciada para comprobar si realmente existe un desequilibrio u oscilación de puntuaciones entre esos dos componentes de la propuesta curricular. Se trata de comprobar si hay congruencia entre los dos elementos de la propuesta curricular: decreto y aspectos generales. Así, comprobamos que, a excepción de autonomía, igualdad y cooperación, los porcentajes son muy parecidos. En cualquier caso, es razonable considerarlos como un solo conjunto el compuesto por el decreto y los aspectos generales, ya que las diferencias no son muy grandes (Gráfico 2).

Gráfico 2



En los aspectos generales (aspectos recomendables de metodología general) se destaca sólo la tolerancia ligeramente como valor sobre el resto. El decreto mantiene los porcentajes por encima de los aspectos generales en todos los demás valores (destacando cooperación, igualdad y autonomía).

Esta representación gráfica expresa las diferencias internas de la propuesta curricular. Pero nos interesa considerarla en su conjunto y compararla con el conjunto de las áreas. Introduzcamos en la comparación un componente más, la suma del conjunto de valores en las propuestas de las áreas. Podemos obtener una visión de conjunto en lo que se refiere a la presencia de los valores tomando el decreto y los aspectos generales (global currículum), por un lado, y el sumatorio de todos los valores de las áreas (global áreas), por otro. Se observa claramente que el global currículum mantiene un porcentaje de frecuencias muy superior al global áreas. Las diferencias significativas del currículum destacan en los valores de igualdad, autonomía y cooperación.

La poca presencia de democracia, igualdad y pluralismo en los valores que se proponen en la propuesta curricular de las áreas pone en duda la posibilidad inicial de desarrollo de una idea clave que comenzó el proceso de reforma y que hoy tiene vigencia: la educación de la persona tiene sentido en una sociedad democrática que establezca como modelo social en el que avanzar continuamente hacia una igualdad entre sexos, clases sociales, razas y culturas.

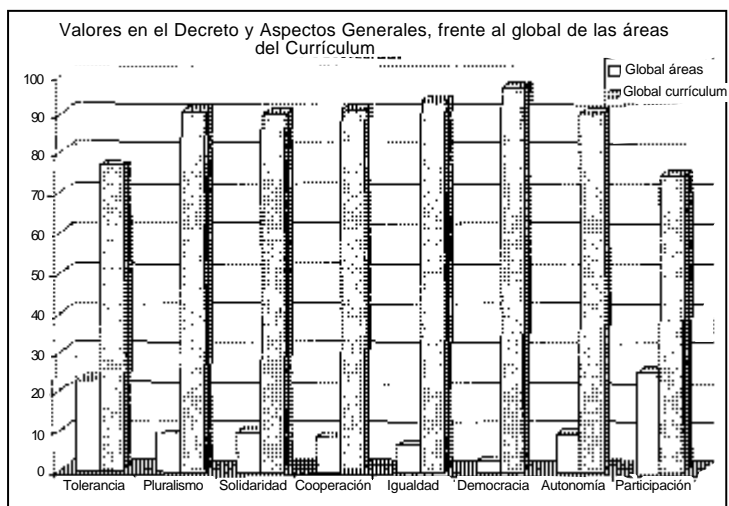
En el proceso de reforma hay una gran divulgación de las ideas de asumir la diversidad como principio fundamental para el desarrollo curricular. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que el principio de la diversidad no debe enmascarar las desigualdades existentes, su aplicación postula un sistema de educación público dirigido a acortar las desigualdades de partida. No quiere decir esto que con el currículum básico se puedan hacer desaparecer las desigualdades, se trata de mantener como idea mínima del currículum básico el sentido inicial que tuvo: tomar como referencia los sectores sociales más desfavorecidos.

La conclusión es importante: las propuestas curriculares del conjunto de las áreas no aplican debidamente el esquema de valores propuesto en el currículum oficial. La apuesta política de la Administración Educativa no es aplicada suficientemente en la propuesta de las áreas. Parece que la propuesta de los aspectos generales y el decreto no tiene su correspondencia en el currículum concreto de las áreas o especialidades. Esto es un contrasentido y ayuda bastante a que, posteriormente, los proyectos curriculares de centro mantengan y aumenten la misma contradicción. La

propuesta curricular de cada área en el de Diseño Curricular Básico, primer nivel de responsabilidad política, no desarrolla la propuesta de valores dictada en el articulado del decreto y en la formulación de aspectos generales. Debemos preguntarnos a qué se debe tal contradicción. Una respuesta a la pregunta la podemos situar en la diferencia de discursos o lenguajes existentes.

El decreto del currículum utiliza un lenguaje político, filosófico y social mientras el discurso de las áreas históricamente se ha desprendido de tales valores afianzándose en el lenguaje de los contenidos y la ciencia. Es importante abordar el reto que significa poner en relación estos dos lenguajes o discursos so pena de seguir manteniendo y yuxtaponiendo preocupaciones contradictorias e incongruentes. Parece que los expertos de las áreas han trabajado con una lógica diferente o bien no han aplicado la filosofía social y política que se desprende del decreto del currículum. Sin embargo, pese a que este supuesto podría justificar la ausencia de valores en las áreas, no deja de preocuparnos el compromiso que los especialistas de cada área debiera hacer a favor de desarrollar los valores comentados. Si partimos de que las concreciones en las áreas se producen a través de otros conceptos o prácticas que contienen esos valores y no es necesario denominarlos por los mismos conceptos, entonces esto demostraría que las conclusiones de nuestro trabajo no son ciertas (Gráfico 3).

Gráfico 3



Formulada de otra manera la conclusión: conforme se avanza o concretan las ideas del decreto se pierden o difuminan los valores originales. Podemos afirmarlo con un matiz más y de otra manera, en cuanto las propuestas curriculares se acercan a la práctica real pierden su fuerza directriz u orientadora. Comparando las propuestas del decreto con la de los aspectos generales observamos que el decreto dimensiona más la autonomía y la cooperación así como destaca la igualdad. En los aspectos generales sólo destaca sobre el decreto, ligeramente, la tolerancia. Aunque las diferencias no son grandes ¿qué ocurre en este nivel de concreción metodológica?, ¿la naturaleza del planteamiento metodológico requiere estas propuestas o la metodología disminuye ya, de manera diferenciada, algunas de ellas?

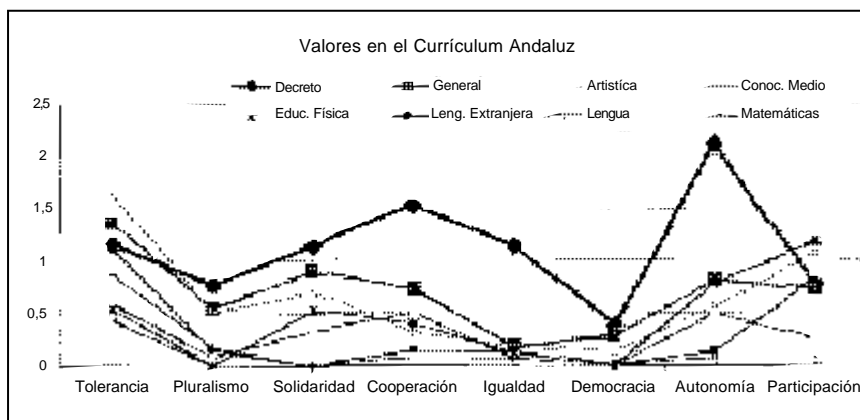
Cuando las propuestas curriculares se hacen desde las diferentes áreas se redimensionan, así destacan en mayor medida la tolerancia y participación, a la vez que estos mismos valores son los que menos frecuencias tienen en el currículum. Esta interpretación que se verifica en este trabajo también coincide con la anterior publicación que el grupo de investigación hizo en relación al nivel participativo y autonomía del alumnado en las diferentes áreas. Algunas vías de reflexión complementaria se pueden apreciar en los resultados (Martínez, 1998).

Es un asunto realmente significativo y preocupante para quienes han puesto en marcha todo un conjunto de mecanismos que pretenden garantizar un sistema educativo de mayor calidad, para un tipo de sociedad que fomente valores estrictamente democráticos y componentes básicos de los derechos fundamentales de las personas sin los que un modelo educativo es difícilmente reconocible. Hemos de mantener la prudencia suficiente como para no concluir que la presencia cuantitativa de valores significa linealmente que se apueste decididamente por ellos. Suponemos que los valores que defiende el currículum andaluz es una pretensión política y profesional seria. Otra cosa diferente es la discusión que podemos establecer acerca del origen de las propuestas de los valores concretos y la oportunidad o justificación histórica del por qué proponerlos precisamente hoy.

¿Las características, epistemología y sociología del conocimiento de cada área, en la propuesta curricular y en la práctica, qué tipos de valores permiten desarrollar y cuáles no, o cuáles desarrollan negativamente? Cuando los especialistas se acercan al currículum lo hacen desde la propuesta curricular de su área, la cual conocen y con la que están familiarizados y cuyo lenguaje les obliga a una defensa de valores o preocupaciones diferentes.

En la práctica el problema es cómo se puede resolver en los proyectos curriculares - y en su desarrollo- la familiarización de los especialistas con los valores del decreto y de los aspectos generales, los cuales, jerárquicamente, son de una prescripción o nivel superior.

Gráfico 4



Afinando más nuestro análisis comprobamos que existe una apuesta diferenciada en cantidad y calidad de cada una de las áreas respecto a los valores representados en el decreto y en los aspectos generales. Las áreas de Lengua Extranjera, Lengua y Matemáticas se caracterizan por no proponer el desarrollo de los valores del decreto o de los aspectos generales. Sin embargo las áreas de Conocimiento del Medio Natural y Social, Educación Física y Artística son las que sí expresan alguna necesidad de promover ciertos valores, eso sí, diferentes en cada caso (Gráfico 4).

Es de señalar la preocupante nula presencia de los valores en Matemáticas. El área de Conocimiento del Medio, en general, es la que presenta una mayor presencia de valores destacando la tolerancia, participación, solidaridad y autonomía, en menor grado igualdad y democracia. El área de Educación Física, en segundo lugar, mantiene valores altos en participación, autonomía y cooperación. El área de Artística destaca con tolerancia, cooperación y autonomía. Lengua Extranjera destaca en tolerancia y participación y Lengua únicamente en tolerancia. Estos valores deberían provocar, cuando mínimo, un debate entre los dedicados a la formación del profesorado y sobre todo de las didácticas específicas.

¿Qué valores han de promover los especialistas? ¿Los especialistas de áreas están convencidos de la necesidad de promover los valores básicos por los que apuesta el decreto y los aspectos generales del currículum? Si el problema es de concreción, se supone que especificar a los distintos niveles las estrategias, contenidos y actividades tienen una mayor linealidad o simplicidad que hacerlo desde la transversalidad.

Agrupando las áreas en función del grado de concreción de los valores podemos dar un paso más. De lo dicho anteriormente, parece concluirse que las áreas que se denominan instrumentales no proponen el desarrollo de valores mientras que sí lo hacen las áreas no instrumentales. Una vez más se evidencia la despreocupación educativa de las áreas instrumentales y el afianzamiento de la inoportuna jerarquización curricular a favor de un mayor estatus de esas áreas con planteamiento didácticos reformadores menos significativos, desechando y despreciando la dimensión educativa.

La conceptualización actual de las áreas instrumentales y su dominante hegemonía como teoría curricular apoya el refuerzo de la jerarquización curricular frente a una teoría de volver a lo clásico, entendiendo por ello la lectura, escritura y cálculo. Estas dos teorías de lo instrumental, la tecnológica-moderna actualmente y la clásica-humanística tradicional, a veces se mezclan en los debates profesionales. Por ello, es necesaria su distinción.

Hasta aquí hemos estado analizando la propuesta de valores que se ha realizado en la propuesta de currículum de la Junta de Andalucía. Pero, como hemos advertido anteriormente, nos interesa valorar las consideraciones del profesorado acerca del proyecto curricular mediante las propuestas de valores que aparecen en los Proyectos de Centro. En algunos casos, hemos contado con las finalidades, en otros hemos recogido los objetivos de los proyectos curriculares de los centros.

Las finalidades en los proyectos de centro se han formulado recientemente a partir de las instrucciones que la Consejería de Educación y Ciencia y las delegaciones provinciales han emitido. Los valores que aparecen en las finalidades pueden ser un indicador especialmente característico del proyecto. Queremos comparar los valores en las finalidades formuladas por los centros siguiendo las siguientes variables:

- Diferencias en los tipos de valores encontrados en las finalidades de los proyectos elaborados por el Claustro o en los del Equipo Directivo.

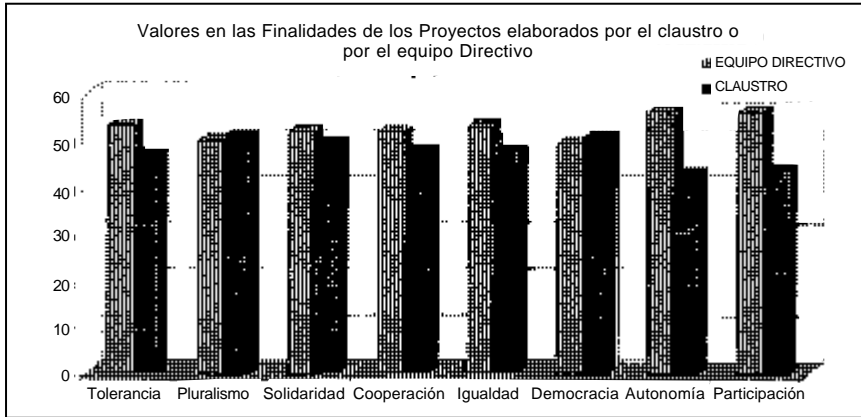
-
- Diferencias en los valores propuestos en las finalidades de los proyectos de centros que proponen transversales o que no las proponen.
 - Idem. de los centros que tienen integración o en los que no la tienen.
 - Idem. de centros marginales, marginales medios y no marginales.
 - Idem. en centros rurales, rurales-urbanos y urbanos.
 - Idem. entre centros públicos y concertados.

Cada tipo de centro reacciona de manera diferente en la formulación de finalidades y en la concreción de los aspectos básicos propuestos en el currículum de la comunidad autónoma andaluza. Nada más lógico. Sin embargo, podemos hacer un ejercicio para analizar la coherencia de cada tipo de centros y la propuesta esperada en función de las características de los centros.

¿Un centro marginal andaluz debe apostar en sus finalidades por valores básicos como la tolerancia, democracia e igualdad?, ¿no es precisamente el tipo de centros que debe “ser objeto” de tolerancia, democracia e igualdad? ¿Se hace más débiles a los padres y madres de ese pueblo y también al alumnado pretendiendo inculcar valores que no practican frente a los que tienen esa posibilidad porque están en zonas más ricas y de mayores posibilidades de desarrollo?

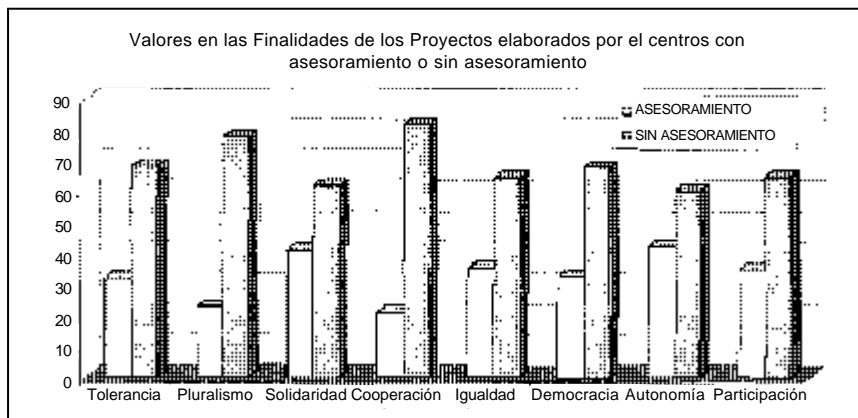
La anterior cuestión es de necesaria reflexión porque se requiere entrenar al alumnado de las zonas marginales rurales para exigir un trato “compensatorio” que presuponga y exija los valores mínimos también a los demás ciudadanos. El centro no debe ser objeto de tratamiento paternalista por los otros centros sino que debe provocar una reflexión política en los diferentes niveles de actuación que permita considerar como un derecho básico la igualdad para los propios y como exigencia ajena.

Gráfico 5



Cruzando ahora la variable del procedimiento de construcción de los currícula protagonizados por claustros o equipos directivos con la variable de cantidad de valores identificados, recogemos unos datos muy significativos (Gráfico 5). Hemos detectado que hay diferencias en los procesos de elaboración de los diseños curriculares. A partir de esa constatación, podemos ir indagando en éste y en otros tipos diferentes de centros. En este caso, las diferencias que presentan los centros que han elaborado el currículum repartiendo las tareas y competencias sobre los equipos directivos en relación a aquellos centros que han puesto las responsabilidades y la gestión de los proyectos en los claustros presentan diferencias muy significativas. La presencia de los valores en los centros en que los claustros tenían la responsabilidad y gestión es mayor en todos los valores exceptuando el pluralismo, en donde llega a superarse en los centros en donde las tareas y competencias las poseían los equipos directivos. Respecto al valor de la solidaridad la diferencia es poco significativa (ligeramente mayor en las finalidades de los proyectos realizados por el Claustro). La presencia del pluralismo y la solidaridad en los proyectos elaborados por el Claustro es menor respecto al resto de los valores. Y, al contrario, en los equipos directivos aumenta la presencia de estos dos valores. En definitiva, los proyectos elaborados por el Claustro presentan un conjunto de valores mayor que los desarrollados por los equipos directivos, además de presentar un mayor equilibrio entre los diferentes valores.

Gráfico 6



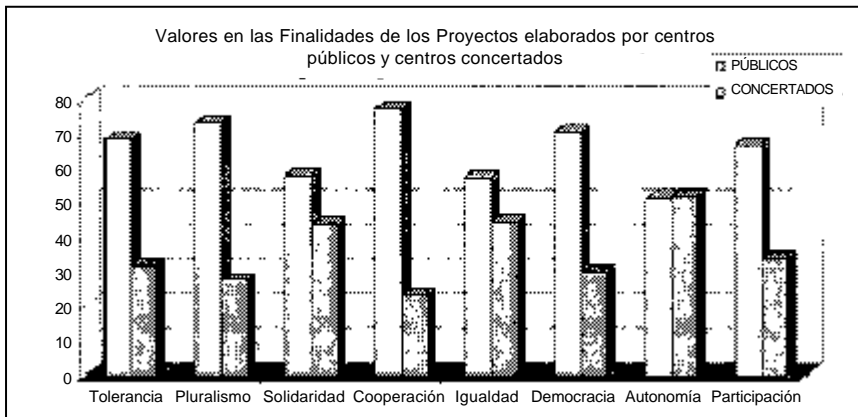
Sin embargo, veamos otras variables que pueden haber incidido en la forma de realización del proyecto. En concreto, el asesoramiento puede ser una condición especial para dirigir el proyecto a un tipo de ideas, valores o finalidades. En la siguiente gráfica se notan algunas diferencias (Gráfico 6). Hay equipos directivos, claustros o equipos docentes que han demandado el asesoramiento de los Centros de Profesores. O, de otra parte, los asesores o profesorado han iniciado un proceso de ayuda. El impacto, por ejemplo, en la presencia-ausencia de valores diferentes es notable.

Es especialmente sorprendente que los asesores o inspectores, que tienen encomendada una función básica en los Centros de Profesores para ayudar en el proceso de implantación de la normativa curricular, puedan llegar a distorsionar concretamente el desarrollo de algunos valores propuestos en el currículum de la Administración Educativa. Como observamos, los centros con o sin asesoramiento tienen diferencias significativas en los valores de la tolerancia, cooperación, igualdad, democracia, pluralismo, participación y solidaridad.

Una comparación importante que podemos hacer es la que tiene en consideración la variable del tipo de centro en función de su titularidad pública o privada. Los datos con los que contamos nos dan una clara diferencia de propuesta de valores en las finalidades a favor de los centros públicos (Gráfico 7). Los centros privados de los que poseemos datos son concertados y mantienen unos porcentajes de apari-

ción superiores a las propuestas de los públicos. Se destacan especialmente en los valores de tolerancia, cooperación, igualdad, democracia y autonomía. Las diferencias son menores en *pluralismo, solidaridad y participación*, siendo los dos primeros ligeramente superior en los públicos.

Gráfico 7



Observamos que los centros públicos y concertados reaccionan de diferente manera a las propuestas y desarrollos de proyectos curriculares. Podemos observar también que esta reacción es ligeramente diferente. El hecho de carecer de un ideario previo en los centros públicos debería facilitar la discusión de la aplicación didáctica de valores básicos mínimos. Puede ser que los centros concertados en el ideario incorporen esos valores pero la no existencia de éste no justifica esta diferencia entre los dos tipos de centro.

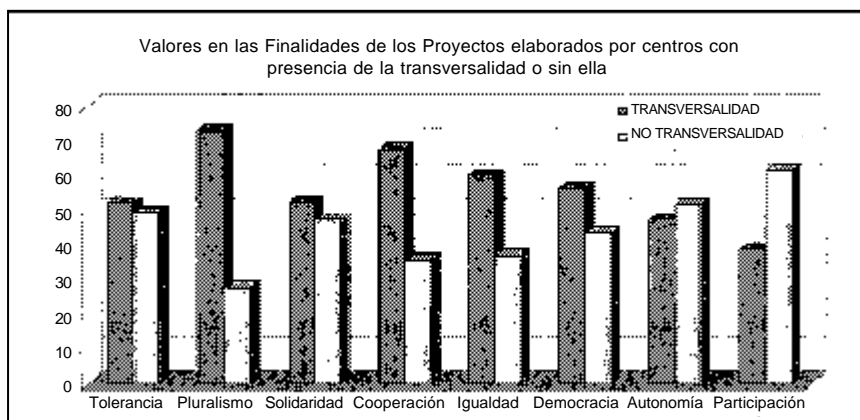
En nuestra comunidad autónoma no hay abundancia de centros privados puros, los cuales podrían representar una propuesta de valores diferentes en los propios idearios. Dada la inexistencia de los idearios de los centros públicos no hemos podido comparar ambos tipos de centros.

Otra de las variables que hemos considerado para comparar las diferencias entre centros es si proponen actividades integradas en vez de actividades por materias o especialidades. Los datos que hemos recogido nos demuestran que la existencia de

transversalidad, en principio, es un indicador significativo de una mayor sensibilidad de los equipos directivos o claustros a defender los valores propuestos en el currículum a través de las finalidades de los proyectos de centro. Se entiende que tanto la propuesta de valores como la de metodología o transversalidad vienen en el mismo paquete legal. La novedad de cualquiera de las propuestas se supone que covaría con las demás. Por otra parte, parece lógico pensar que los centros que aplican una de las ideas más complicadas de las propuestas curriculares también lo hagan cuando se trata de elegir valores de referencia en consonancia con las propuestas oficiales (Gráfico 8).

Por lo tanto, en lo que se refiere a centros que han apostado por proponer la transversalidad en sus finalidades en comparación con los que no han propuesto ninguna, las diferencias son muy significativas a favor de los que sí las han propuesto. Los centros con transversalidad mantienen diferencias de mayor aparición de valores que los centros que no la tienen.

Gráfico 8

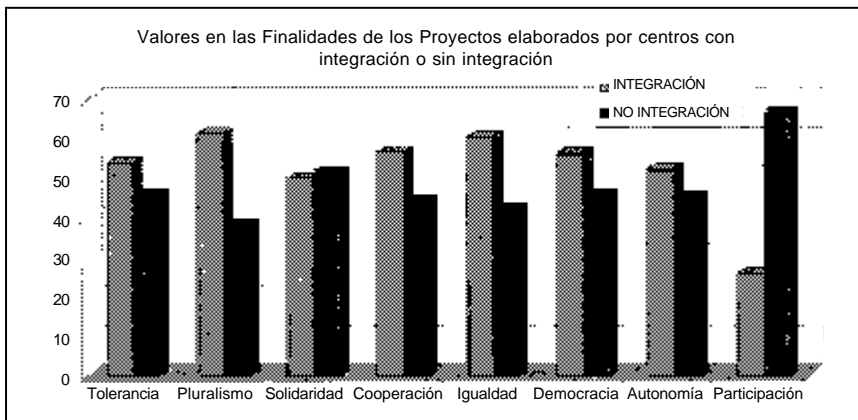


La transversalidad es un concepto que en nuestro país se había conocido anteriormente con otras experiencias como los proyectos de trabajo, las experiencias Freinet, los currícula basados en intereses o problemas. La transversalidad se ha importado en unas condiciones que hay que valorar detenidamente. Digamos, por no detenernos excesivamente en el tema, que la superposición de disciplinas clásicas fortalecidas en las propuestas curriculares combinadas con las propuestas de transversalidad es un juego malabar especialmente complicado dado el poco apoyo que esta última ha tenido.

No obstante, como indicador y como referente para significar que un proyecto sigue la línea marcada por la propuesta oficial de currículum sí que es útil. Las propuestas de áreas transversales es un grado de aplicación de la reforma que coincide con otras aplicaciones básicas previas: desarrollo suficiente de la educación en valores, propuestas metodológicas equilibradas y con índices altos en los criterios metodológicos estudiados.

Los datos que estamos comentando y que exponemos en los diferentes gráficos los obtenemos a través del programa de tratamiento cualitativo que nos permite también análisis cuantitativos como los que estamos presentando. La combinación de estas fuentes, metodologías y tratamientos es especialmente potente (Gráfico 9).

Gráfico 9



Un razonamiento similar al comentado en el anterior gráfico podemos aplicar en los datos que se refieren a los centros que tienen programas de integración o ausencia de ellos. La integración es una opción propuesta por la reforma y va paralela a otras. Por tanto, es consistente que la transversalidad, valores, centros públicos e integración sean variables cuya correspondencia se explicita en nuestros datos.

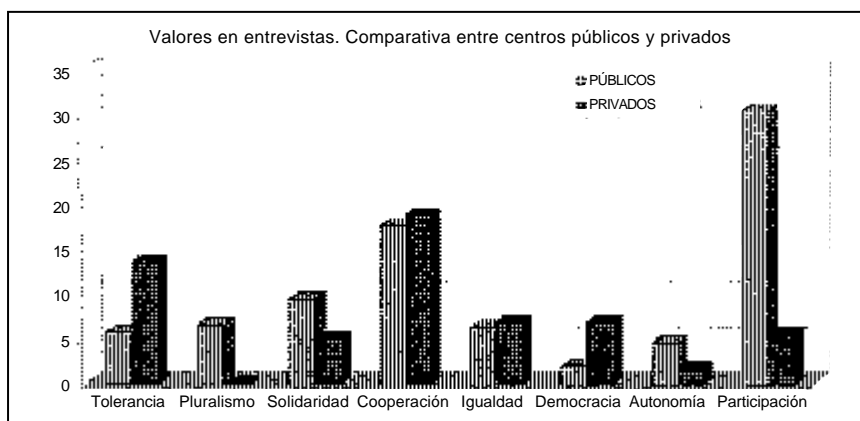
En el gráfico, sin embargo, observamos que las puntuaciones de diferencia son menores que cuando las diferencias las tomamos con la transversalidad de los centros. Sólo destaca la distancia en democracia y un poco menos la autonomía. Aunque sigue siendo a favor de los centros de integración no son tan significativos los resul-

tados respecto al resto de los valores. Se mantienen, pues, las diferencias a favor de los centros que desarrollan programas de integración en todos y cada uno de los valores, pues las finalidades de sus proyectos de centro hacen mayor mención a dichos valores.

Las entrevistas iniciales y en profundidad que hemos mantenido en todos los centros, tomando como tema básico los proyectos de centro y los proyectos curriculares, nos ha proporcionado un cúmulo importante de información que vamos a intentar interpretar desde los referentes indicados hasta ahora: tipos de centro, procedimientos de construcción del currículum, metodología representada y valores defendidos.

Entremos en una primera comparación en función del tipo de titularidad de los centros. En primer lugar, la manifestación de valores aparecidos en las entrevistas del profesorado sumando separadamente las referencias que hace de cada valor el de los centros públicos frente a las que hace el de los centros privados. Hay un intercambio de posiciones en las cantidades con que cada tipo diferente de centros sugiere unos valores u otros. No parece necesario comentar más que el hecho de que en participación haya una presencia tan diferenciada a favor de los centros públicos. El valor de participación ha sido un valor reconocido especialmente en las propuestas que le han dado una dimensión política a la educación. La participación como metodología es más un supuesto importante en los enfoques tecnológicos (Gráfico 10).

Gráfico 10

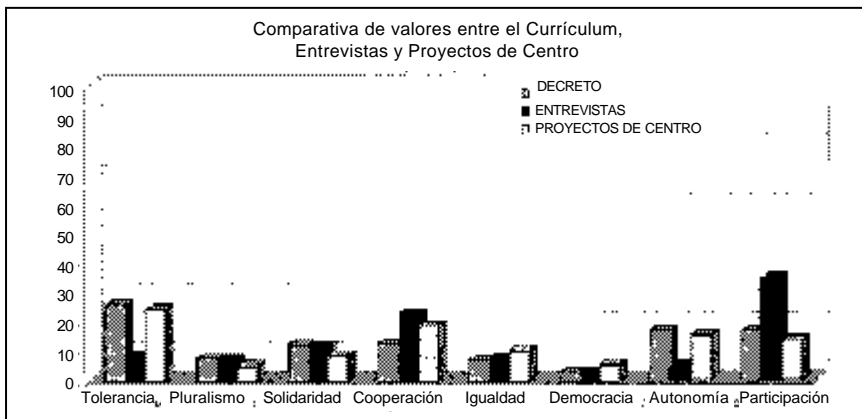


La presencia de valores en las expresiones verbales del profesorado no está especialmente referida a unos valores frente a otros. Hay unos valores más recurrentes en el pensamiento y la preocupación expresada que buscan desarrollar participación, tolerancia y cooperación. En un nivel medio están los valores pluralismo, autonomía e igualdad.

Sería interesante hacer un análisis más detallado por el que identificásemos los valores que aparecen en las conversaciones (entrevistas) mantenidas con el profesorado. Lo cual nos impondría un análisis más propiamente cualitativo, recogiendo las expresiones, conceptos y creencias manifestadas de manera libre por los interlocutores directivos o docentes. Pero, hacerlo así nos impediría lograr una comparativa de los mismos conceptos claves que propone y desarrolla la reforma. Seleccionar como punto de referencia el currículum oficial nos impone las condiciones de la comparación en torno a esas palabras clave.

Para realizar una síntesis de las comparaciones de los valores aparecidos en nuestras tres fuentes de información podemos observar el Gráfico 11 en el que se presentan las puntuaciones del decreto, de las entrevistas y de los proyectos de centro presenten sus puntuaciones, lo cual nos facilita una comparación interna de cada fuente.

Gráfico 11



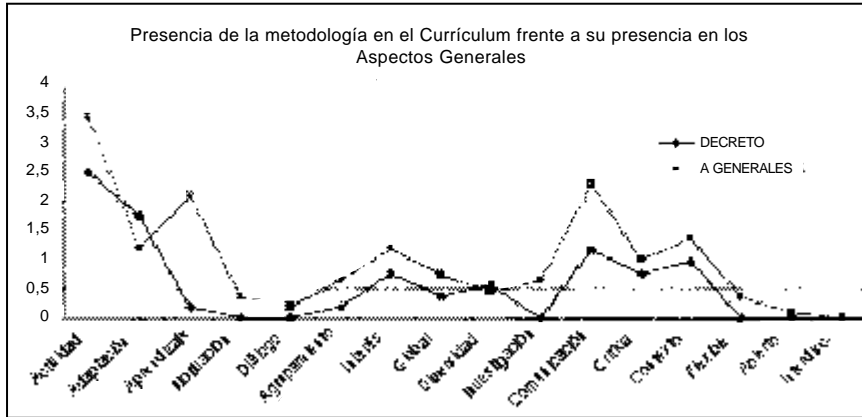
Así, vemos que destaca la participación y cooperación como preocupación más importante del profesorado manifestada en las entrevistas, en las que no aparecen frecuencias en democracia y autonomía. Sin embargo, en los proyectos de centro aparecen de manera destacada la tolerancia, participación y cooperación con mayores frecuencias y se puede constatar un mayor déficit en pluralismo y democracia.

En cambio, el decreto muestra un realce de los valores de tolerancia, autonomía y participación en contraste con las pocas frecuencias en democracia, igualdad y pluralismo. En términos de lógica interna de la reforma se podría exigir que el profesorado y los propios proyectos curriculares desarrollaran en correlación positiva los mismos valores. Sin embargo, desde los documentos oficiales se anima a tomar decisiones autónomas en cuanto a los valores que debe proponer un centro concreto. En cualquier caso, nos preocupa la poca importancia atribuida a la democracia como valor síntesis.

3. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS CONTENIDAS EN EL CURRÍCULUM MÍNIMO, EN LOS PROYECTOS DE CENTRO Y EN LAS ENTREVISTAS

Para identificar la propuesta metodológica que se realiza en el currículum de la comunidad autónoma hemos seleccionado palabras claves, codificadores representativos de corrientes didácticas y de teorías del aprendizaje muy particularmente representadas en las propuestas de reforma. Así, hemos seleccionado conceptos como: activa, adaptación, aprendizaje, diálogo, agrupamiento, intereses, globalización, diversidad, investigación, comunicación, crítica, contexto, flexible, abierto e interdisciplinar. Suponemos que el uso de estos conceptos tanto en los proyectos como en su uso verbal mediante las entrevistas quiere significar una propuesta metodológica concreta en función de los conceptos diferentes en los que se haga hincapié. Para ver más detenidamente qué otros conceptos hemos encontrado como representativos o sinónimos de los anteriormente expuestos se puede consultar el Anexo C3. Queremos identificar, a través de los conceptos metodológicos seleccionados, el modelo metodológico didáctico que se defiende en a) el decreto curricular completo y b) en las expresiones verbales del profesorado manifestadas en las entrevistas.

Gráfico 12



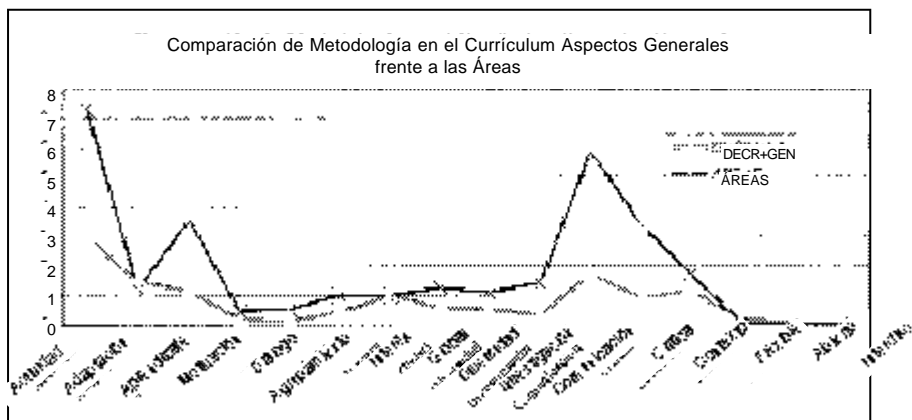
Si hacemos la comparación interna en el decreto del currículum de la Junta de Andalucía de los aspectos o criterios metodológicos expresados en conceptos más o menos significativos como los seleccionados en este trabajo y descritos más ampliamente en el Anexo citado, nos encontramos aspectos interesantes a destacar, que están representados en el Gráfico 12. No pretendemos darle el mismo valor de representación metodológica al decreto que a la formulación de aspectos generales. Sólomente queremos apreciar en dónde se hacen las insistencias básicas o los olvidos más representativos.

Resulta razonable que los aspectos generales presenten unas intencionalidades metodológicas con mayor frecuencia que el decreto bajo el argumento de que el decreto exige un formato de carácter legal y poco académico. Las mayores distancias cuantitativas están en Aprendizaje, Comunicación, Activa e Investigación, términos que son básicamente metodológicos frente a Abierto y Diversidad que hace referencia a aspectos generales. Igualmente resulta lógica la no aparición de conceptos como: Motivación, Diálogo e Investigación. Existe, pues, cierta congruencia en los datos obtenidos de la comparación entre decreto y aspectos generales en lo que se refiere a metodología.

No deja de ser interesante reconocer que los aspectos metodológicos del decreto sobrepasan a los aspectos generales del currículum de la Junta de Andalucía en

lo que hace referencia a Adaptación y a Diversidad. Estos criterios tienen relación especialmente con los procedimientos de concreción curricular, pues han de tener en cuenta básicamente el contexto socio-económico y cultural. Otro indicador de la congruencia global de la propuesta curricular.

Gráfico 13



Realizando una ponderación de manera que las áreas no queden suprarrepresentadas en los aspectos metodológicos en relación a la suma de conceptos del decreto más los aspectos generales, nos encontramos la siguiente comparación representada en el Gráfico 13.

La correlación fácilmente observable entre las propuestas del decreto en relación a las propuestas de los aspectos generales es evidente. Es un síntoma de coherencia interna de la propia propuesta curricular de la Administración. En este gráfico se podría apreciar si existen diferencias alarmantes de contradicción interna.

Hemos utilizado el sumatorio de todas las áreas para representarlas en los aspectos metodológicos y podemos comprobar que hay algunas diferencias entre las áreas y los aspectos comunes del currículo. La explicación puede ser complicada. Podemos admitir que las propuestas de cada área contienen elementos metodológicos muy concretos, que el lenguaje se asume de una manera más directa en los conceptos que representamos como característicos de la metodología. Por tanto, parece razonable suponer que

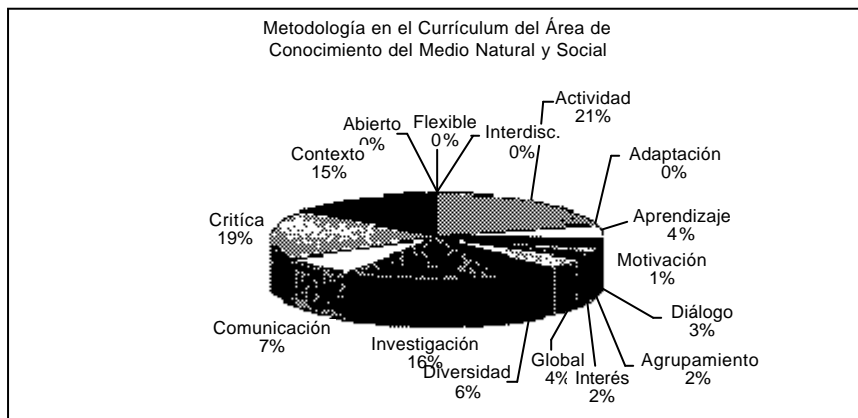
en el decreto y en los aspectos generales del currículum no han de aparecer tantas precisiones metodológicas como en las áreas. También es cierto que las diferencias existentes entre las áreas ocultan aquí los valores bajos de algunas de ellas que quedan compensadas al sumarlas todas globalmente (Gráfico 13).

Para profundizar en esta cuestión debemos dirigirnos a los gráficos en los que se comprueba las diferencias entre las áreas. Las áreas han de representar una mayor fuerza en los aspectos metodológicos que el decreto o los aspectos generales. Una afirmación de este tipo no la hacemos desde una perspectiva tecnológica en donde el lugar de especificación de la metodología sería diferente al de la concreción de los valores. Nuestro esquema de razonamiento parte de que la metodología es un elemento curricular que tiene implicaciones y relación con todos los demás elementos curriculares y, por otra parte, los valores son de necesaria concreción a todos los niveles de especificación curricular. Por el contrario, en el currículum se está defendiendo un esquema técnico que separa entre metodología, áreas, objetivos, contenidos y evaluación. Este formato curricular parece mantener una estructura de tipo técnico.

El abandonado concepto de metodología como un elemento más del currículum, sin relación con los otros elementos, ha sido una trampa que ha ocultado la separación entre técnica y contenido, valor y procedimiento, actitud e información. Nos encontramos con que la gran diferencia observada en los valores entre las cuestiones comunes generales del currículum y las áreas en los aspectos metodológicos, sin embargo, mantiene diferencias.

Pero, tomemos la comprobación de las diferencias entre las áreas, que es importante. La diferencia grupal que se encontró en la asunción de valores entre las mal llamadas áreas instrumentales y las no instrumentales vuelve a aparecer aquí. Las áreas más equilibradas en valores también lo son en metodología. Estas diferencias las podemos observar comparando el peso de la metodología en dos áreas: Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural y Social.

Gráfico 14



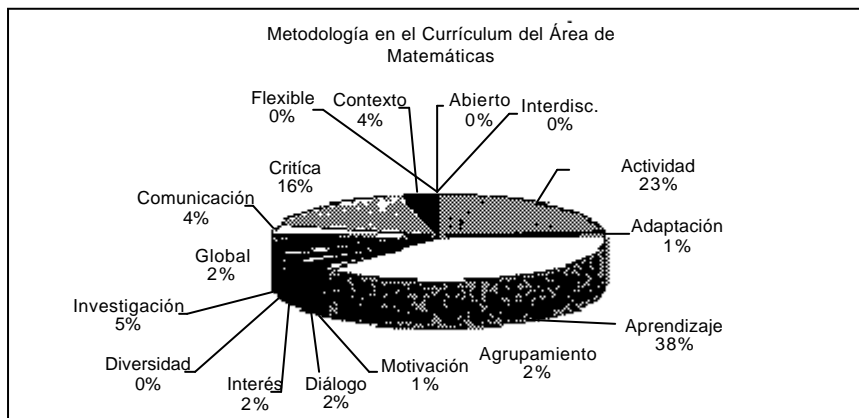
El área de Conocimiento del Medio Natural y Social se destaca por ser un área que, en la propuesta del currículum oficial, se destaca por tener un alto índice en la propuesta de valores, tal y como hemos comprobado anteriormente. Respecto a la metodología presenta una importancia relativamente equilibrada en aspectos, destacando las propuestas de Investigación del medio, Metodología Crítica, Comunicación, Metodología Activa y relacionada con el Contexto. Frente a las propuestas de éste área nos encontramos con la de Matemáticas (Gráfico 14).

Pensamos que es un ejercicio recomendable estudiar área por área para verificar cuál es el grado de aplicación de los principios y metodología general. Observamos que las diferentes áreas han tomado la propuesta oficial del currículum y la ha adaptado a sus preocupaciones y desarrollos actuales. Las propuestas de conocimientos a impartir en cada área debe ceñirse al criterio "político" colectivo del mínimo curricular. Podemos discutir si el procedimiento de un currículum oficial básico propuesto desde una política estatal impide adecuarse a las diferencias mínimas y desvaloriza la capacidad de protagonismo y de autonomía profesional de los y las docentes. Este debate no debe interferir el compartir la convicción de que las áreas han de someterse a unos criterios de uso del conocimiento en la formación del ciudadano y ciudadana.

Es necesario situar los problemas epistemológicos y metodológicos para comentar las cantidades tan diferentes y el contraste de equilibrio entre una y otra. Las

condiciones de producción del conocimiento de una y otra junto al diferente tipo de conocimiento que se produce son dos factores que determinan las propuestas metodológicas. Pero, vistos los resultados desde una óptica más llana, y conocida la historia y evolución de las reflexiones de la didáctica de la matemática y de la didáctica del medio natural y social podemos proceder a otras explicaciones.

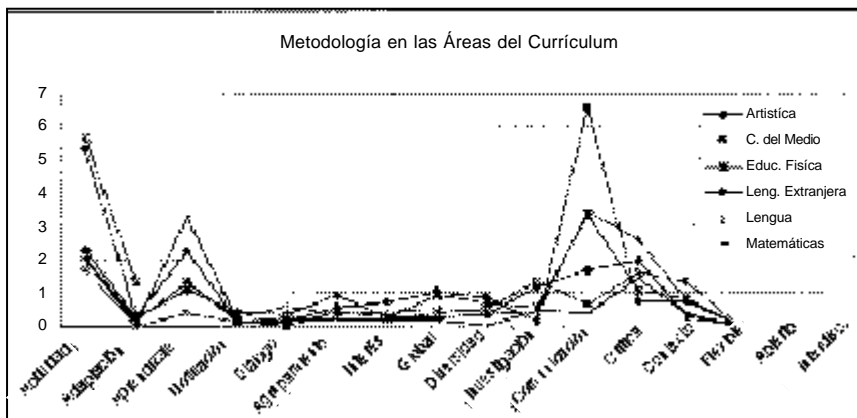
Gráfico 15



El área de Matemáticas se ha inspirado en algunas teorías del aprendizaje, de tradición psicológica, para sus propuestas metodológicas. Las dos puntuaciones máximas se encuentran en Aprendizaje y Activa, significativos de las propuestas de aprendizaje operativo. El contenido formal del área tiene valores especialmente rentables para la formación de los individuos. Sin embargo, también hay que poner en contraste los vicios que un área tan formal puede provocar en el desarrollo del conocimiento matemático a través del profesorado de Primaria. El aprendizaje de la matemática queda muchas veces relegado a un aprendizaje de algoritmos por los que el alumnado aprende procedimientos que termina no entendiendo y es presionado fuertemente para su aprendizaje (Gráfico 15).

Destaquemos en estos dos ejemplos unas diferencias en las propuestas metodológicas cuya explicación más intensa abordaremos en otro epígrafe. No obstante, para terminar, y con el fin de tener un punto de referencia que nos ayude a entender qué fuerza le dan a las propuestas metodológicas cada una de las áreas a la vez que al decreto y a los aspectos generales, observemos las frecuencias del siguiente gráfico.

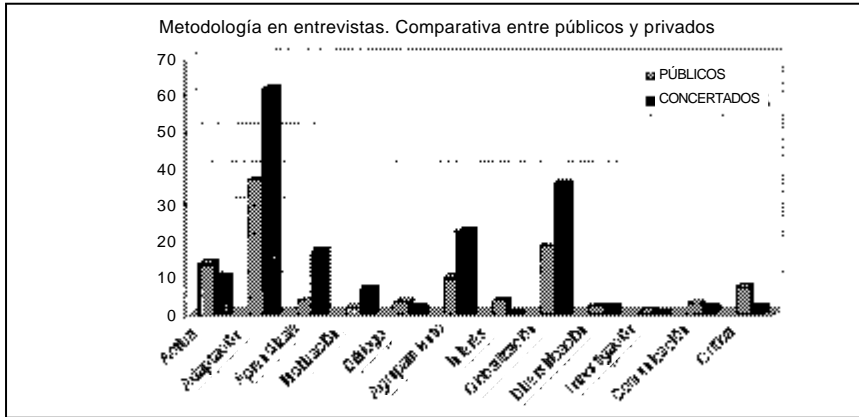
Gráfico 16



Si tomamos como punto de referencia el listón marcado por los aspectos generales del currículum de la Junta de Andalucía, que parece adecuado dado su carácter generalista y globalizador para todas las materias, hay áreas que aparecen con valores menores y mayores. Por debajo están las áreas de Conocimiento del Medio, Matemáticas, Lengua y Educación Artística. Por encima, las áreas de Educación Física y Lengua Extranjera. Los aspectos metodológicos valorados mayormente en cada una de las áreas se pueden comprobar en los valores de cada una (Gráfico 16).

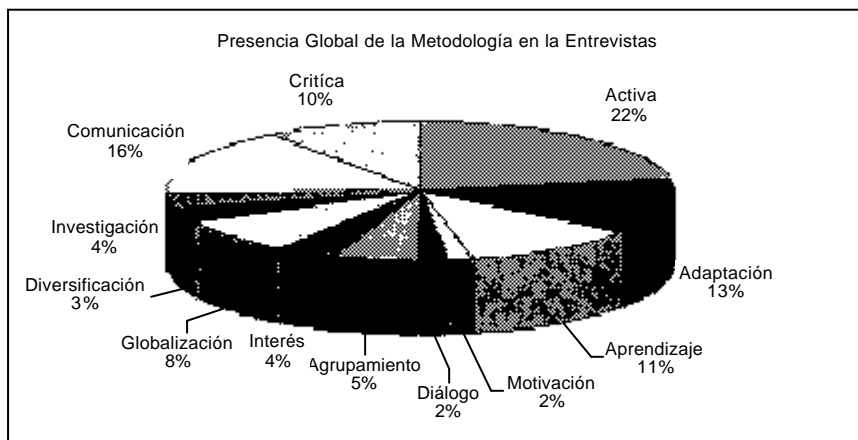
Otra referencia importante la constituye el conjunto de conceptos cuya utilización verbal por parte del profesorado nos sirve para apreciar el nivel de acercamiento y uso que cada conjunto de profesores y profesoras de un tipo de centros y de otro hacen. Hemos seleccionado algunos conceptos claves para comprobar las referencias aplicadas a la metodología. Dicha selección de conceptos metodológicos no es exhaustiva ni la única, aunque sí que recoge los principales criterios metodológicos procedentes del currículum y concretados en los proyectos o en las entrevistas.

Gráfico 17



Veamos en el gráfico 17 cómo el profesorado de los centros concertados, en metodología, mantiene superioridad en el uso de conceptos como Adaptación, Aprendizaje, Agrupamiento y Globalización. Las diferencias que los centros concertados tenían a su favor en la concreción de valores, es mantenida en los datos recogidos de las entrevistas sobre aspectos metodológicos manifestando un conjunto de alusiones verbales mayor. Los tres conceptos metodológicos más abundantes en los centros -Adaptación, Globalización y Agrupamiento- son los que más diferencia obtienen a su favor los centros concertados. ¿Qué representa mejor, más fiel y válidamente la realidad didáctica: la expresión verbal manifiesta o las expresiones escritas en los proyectos? En este caso estamos comentando la expresión verbal del profesorado aparecida en las entrevistas iniciales y en profundidad. Podría ser que el profesorado hablase abundantemente de algunos principios metodológicos pero no los aplicase. Por ello, no es la única fuente de datos. De unas y otras estamos encontrando significados. Compararlas e ir triangulando las tres fuentes es nuestro principal objetivo.

Gráfico 18



El lenguaje del profesorado está cambiando en algunos conceptos y expresiones, probablemente en otros no. La radiografía de la propuesta curricular de la comunidad autónoma es bien sencilla y contundente en los valores defendidos. Ya comprobábamos en epígrafes anteriores el equilibrio existente en la propuesta mencionada entre los diferentes valores defendidos por la Administración pública. Veamos en nuestros datos, obtenidos de las entrevistas del profesorado, qué valores preocupan más en su proyecto educativo (Gráfico 18).

En metodología las diferencias son mayores a favor de Activa, Comunicación, Adaptación y Aprendizaje que destacan cuantitativamente sobre Investigación, Diversificación, Globalización, Motivación, Diálogo, Agrupamiento e Intereses.

La presencia global de la metodología en las entrevistas presenta un reparto desigual de manera que existen bastantes conceptos que no son utilizados: la variedad de principios metodológicos podría ser más equilibrada, sin embargo, no es así. El problema está en conceptos que realmente son novedosos para el nuevo currículum: Diversificación Curricular, Investigación del medio social o del medio físico. Especialmente hay áreas que pueden contar con cierta tradición en el uso de estas metodologías. El concepto Activa sobresale como un principio metodológico que debe romper con lo más tradicional de la metodología, la pasividad. En este sentido, es sig-

nificativo que el profesorado empiece a asumir los conceptos más sencillos, aunque indudablemente claves, para proceder a cambios metodológicos.

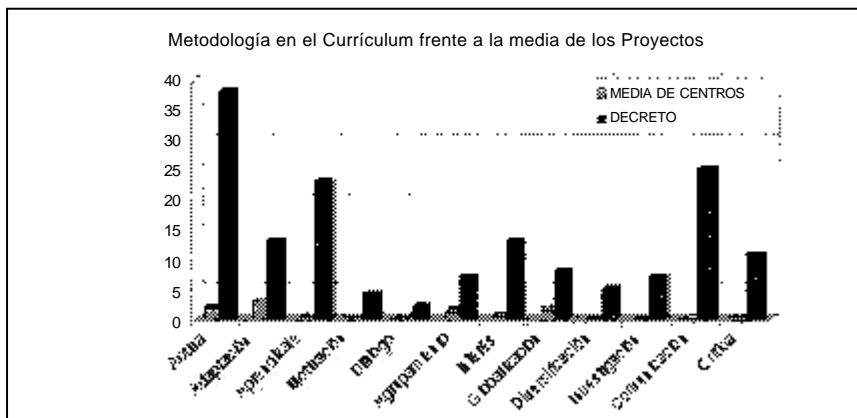
Lo más sorprendente de los datos que manejamos en el gráfico que hay a continuación es precisamente el alto valor de las frecuencias existente en el concepto de metodología Crítica. Precisamente un concepto bastante complicado, nuevo, poco habitual en el uso del profesorado y relativamente complejo pues se trata de añadir el ingrediente más alto al conocimiento: la capacidad de valorarlo críticamente con perspectiva. Este sorprendente 10% es algo que debe tener su explicación. Encontrarlo en las entrevistas es lo más extraño.

Estamos en el nivel de Primaria y hay valores metodológicos cuya insuficiencia de porcentajes de aparición puede ser importante explicar. El Diálogo como un criterio básico de hallazgo de la verdad o de los descubrimientos, como instrumento para contrastar las informaciones o como base para desarrollar opiniones informadas y la expresión del propio conocimiento, parece poco tenida en cuenta a tenor de las frecuencias aparecidas en las entrevistas. El Diálogo es un componente clave de la comunicación, quizá hay cierto reparto en el uso de los términos y el concepto de comunicación absorbe parte del Diálogo. Pero, la actitud de Diálogo es precisamente un criterio que permite la oportunidad de escuchar al otro y poder llegar a comprender las experiencias, pensamientos y justificaciones del pensamiento de los demás.

Sirva, pues, la comprobación del siguiente gráfico para poder revisar los principios que mayormente aplicamos y que justifican las acciones que realiza el profesorado. Recordemos que la presencia de estos criterios está extraída de la cantidad de veces que el profesorado utiliza dichos constructos en sus conversaciones de entrevista y que el porcentaje se extrae a partir del total de caracteres que aparecen transcritos en las entrevistas.

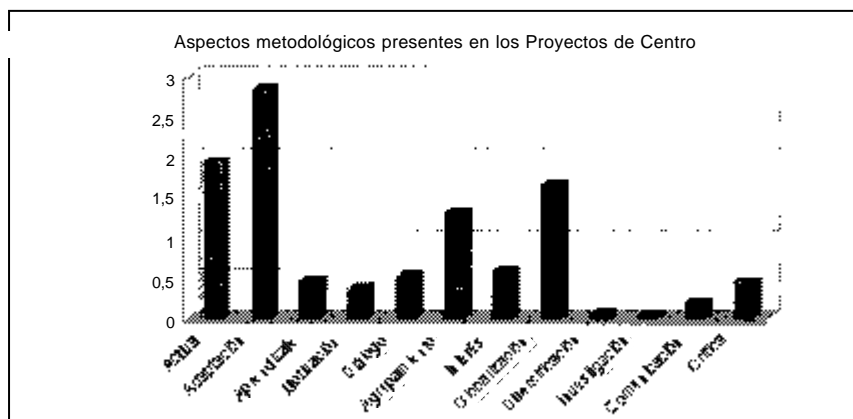
El gran distanciamiento que se produce entre la propuesta lanzada desde el currículum en cuanto a metodología, con la posterior concreción que de la misma han llevado a cabo los centros en el proyecto, induce a pensar que es uno de los espacios curriculares que peor ha sido asumido por el profesorado en general. Parece que se mantiene una concepción parcelada de la enseñanza, donde la apuesta por estrategias comunes, que definan la identidad pedagógica de un centro, son de difícil asunción por el colectivo.

Gráfico 19



El gráfico muestra con claridad las frecuencias medias aparecidas en cada uno de los aspectos analizados desde la investigación; en ninguno de los casos se aprecia un cierto nivel de correspondencia, muy al contrario, se evidencia un claro alejamiento entre el discurso metodológico lanzado por la Administración, y el asumido por los centros en general (Gráfico 19).

Gráfico 20



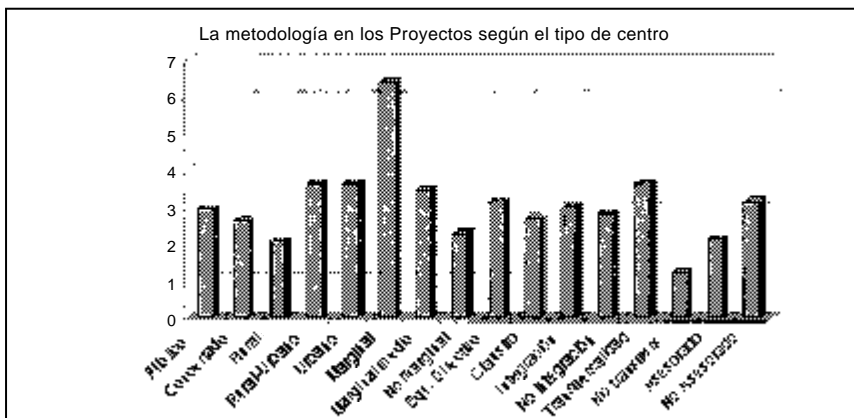
El Gráfico 20 resultante, es el producto de la representación de las frecuencias medias obtenidas en los Proyectos de Centro, en cada uno de los aspectos metodológicos reseñados en el currículum para la etapa de Primaria. En él podemos observar la precariedad con que se tratan los aspectos metodológicos comunes al centro. La “adaptación” del currículum a las necesidades demandadas desde el entorno, va a ser el aspecto con mayor presencia, con una frecuencia cercana al valor 3. En un segundo término, las preocupaciones de los maestros y maestras respecto a la metodología se centran en lograr el mayor grado de “actividad” y “globalización” en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto sin olvidarse de una intervención en los “agrupamientos” del alumnado, con vistas a dar una respuesta adecuada a la individualización de la enseñanza.

El resto de aspectos destacados en el currículum, emergen con escasa frecuencia en los Proyectos de Centro, aspectos como el Aprendizaje, Diálogo, Diversificación, Investigación, Comunicación, Enseñanza Crítica, Motivación o Despertar el Interés del alumnado, no se presentan como apuestas metodológicas significativas a tener presente en la concreción curricular realizada para los centros.

En los Proyectos de Centro destaca la preocupación por la metodología Activa, la Adaptación al contexto y al alumnado, así como la preocupación por la Globalización y el Agrupamiento. A cambio, podemos comprobar –otra vez- que el decreto mantiene una regularidad entre los diversos rasgos de la propuesta. Lo cual es lógico ya que es el documento matriz sobre el que se hacen los proyectos y sobre el que habla el profesorado.

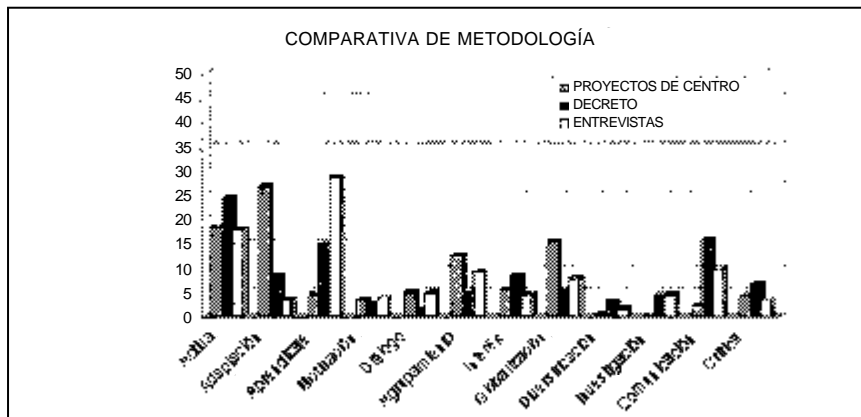
Tal como muestra el Gráfico 21, es interesante detener el análisis en la presencia de los aspectos metodológicos tomados como referencia, en función del tipo de centro analizando. Dentro de la uniformidad generalizada que presenta, es de destacar la especial importancia que los centros que tienen una fuerte presencia de la marginalidad en sus contextos, se muestran más preocupados del ¿cómo enseñar? Este dato puede orientar nuestra reflexión en dos direcciones opuestas: por una parte podemos estar frente a un profesorado altamente preocupado por el bajo rendimiento académico de sus alumnos, tratando de paliar el mismo desde la mejora de los aspectos metodológicos. Por el contrario, quizás estemos asistiendo al abandono de las estrategias tradicionales basadas en el aprendizaje instrumental, para comenzar a sustituir las mismas por planteamientos más cercanos a las propuestas de significatividad y globalidad que demanda el nuevo marco curricular.

Gráfico 21



Para finalizar este apartado conviene tener una visión general de las propuestas de metodología en las tres fuentes que hemos manejado: proyectos, entrevistas y currículum. El profesorado muestra una mayor preocupación en las entrevistas por la metodología Activa y los Procesos de Aprendizaje. Cercanos a un planteamiento instrumental de la formación de los individuos. Curiosamente no hablan de Diversificación y Adaptación, dos claves discursivas relevantes de la reforma. En los proyectos se hace énfasis en los criterios metodológicos de Adaptación, Agrupamiento y Globalización, mientras que en el decreto destacan los criterios metodológicos de Activa, Comunicación e Interés. La preocupación manifestada en los propios proyectos, nos hace pensar que el proceso de toma de conciencia de algunas claves de la reforma ha enganchado con la necesidad real que tiene el profesorado de hacer operativas las adaptaciones (Gráfico 22).

Gráfico 22



CAPÍTULO V

EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO REALIZADO EN LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO: EL INICIO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTENIDO Y MODO DE PROCEDER DE LOS CENTROS EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS CONTEXTOS A LOS QUE ADAPTAR LOS PROYECTOS

Tal y como establece el Real Decreto 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria, “es preciso, ante todo que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecúe a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural”. Se dedica una parte del proyecto a indagar si los centros educativos han tenido en cuenta el apartado de Análisis del contexto para la elaboración de sus P.C. Es necesario que así sea, si se quiere alcanzar uno de los grandes objetivos que propone la actual reforma educativa y que no es otro que la necesidad de asegurar el desarrollo integral del alumnado en esta etapa educativa (Primaria). La educación escolar tiende a desarrollar en los niños y niñas las capacidades y competencias necesarias para su participación activa en la sociedad. Este desarrollo se produce, básicamente, como resultado del aprendizaje que tiene lugar a través de la continua interacción con el medio. Todo aprendizaje supone la interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos. La interacción con las personas y los objetos que subyacen en todo proceso de aprendizaje, pasa necesariamente por el filtro de la cultura más inmediata que rodea al alumnado.

Tomando como referencia el Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

(BOJA nº 56 de 20 de Junio de 1.992), sobre lo que debe ser la Educación Primaria “Existe así, respetando las competencias básicas del Estado, la posibilidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía. La educación es una construcción social que configura, en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las situaciones nuevas generadas por los cambios propios de nuestro tiempo”.

Podremos leer entre líneas que se está pidiendo que se lleve a cabo una función social desde la escuela adaptando los elementos curriculares, y con ello el currículum, a las necesidades e intereses del entorno donde se encuentra ubicado el centro. Ello exige que en los P.C. y P.C.C. haya un apartado que caracterice su contexto. La necesidad de que la enseñanza tenga como objetivo prioritario una educación no sólo académica si no social, viene determinado, entre otras cosas, por los importantes cambios económicos que se han venido produciendo en nuestro país en las últimas décadas, llevando a que también se produzcan grandes avances tecnológicos, científicos y culturales así como desajustes entre las necesidades culturales y la capacitación profesional de la población. Es necesario una mayor cooperación, entendimiento y continuidad entre la escuela y el entorno más inmediato donde se encuentra ubicado el centro.

Las constantes alusiones que los documentos educativos oficiales hacen a la relación que debe existir entre la escuela y la sociedad, nos hace ver cómo desde la Reforma se ha incorporado una nueva forma de entender la educación atribuyéndole una función más, la social. Así nos encontramos con alusiones en la L.O.G.S.E. tan claras a este tema como:

“...esta Reforma parte de una formación integral de nuestros jóvenes como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad”, “con los avances científicos, técnicos proponemos una formación integral de las personas como ciudadanos partícipes en una sociedad democrática...”.

Centrándose más en la etapa de Primaria, se reclama desde esta misma ley.

“...la finalidad de esta etapa ..., así como una progresiva autonomía de acción en su medio”.

El Decreto 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación Primaria en Andalucía. (BOJA nº 56 de 20 de Junio de 1.992) apela a:

“La responsabilidad conjunta de las Administraciones Central y Autonómica en el establecimiento de las necesidades educativas y de la programación general de la enseñanza supone, pues, un reconocimiento explícito de los elementos comunes y diferenciales que definen la realidad socio-educativa española en el momento actual” y a “la estrecha relación que se establece entre educación y desarrollo individual y social justifica la importancia que las sociedades modernas y desarrolladas otorgan a sus sistemas de enseñanza”.

Todas estas citas demuestran cómo existe un especial interés por parte de la Administración de llevar a cabo, desde la escuela, una función social por la cual se completará la formación de los individuos de manera que ahora debe ser integral, pero además es curioso ver cómo existe una reciprocidad en el discurso administrativo señalando no sólo la importancia de acercar la escuela al entorno sino el entorno a la escuela. La instrucción de ciudadanos y ciudadanas de forma integral de modo que después participen de forma activa en la sociedad de la que forman parte, es algo que sólo es posible hacer desde la escuela si ésta conoce cuál es el medio más inmediato que la rodea, si conoce qué características tiene, qué necesidades plantea y qué intereses defiende. Partiendo de esta descripción del contexto más inmediato, podrá adaptar los diferentes elementos curriculares a estas características consiguiendo así dos cosas, por un lado, educar al individuo en los valores que les son más cercanos, por otro, acercar el conocimiento de la sociedad en la que vive el alumnado, para que así pueda verdaderamente participar en su construcción de la sociedad, mejorarla en lo que sea necesario e insertarse en ella desde el pleno conocimiento de lo que es.

Ahora es esencial educar para formar ciudadanos y ciudadanas responsables en el compromiso de seguir construyendo una sociedad más justa e igualitaria. La educación social se convierte así en un elemento fundamental del proceso educativo. Todo esto se favorecerá desde la Educación Primaria ya que éste es el primer nivel educativo al que se accede en la educación formal. Entender la Educación Primaria como un primer paso en la formación de futuros ciudadanos responsables en la construcción de una mejor sociedad, conlleva que desde los documentos curriculares como es el caso de los P.C. y P.C.C. se contemple un apartado dedicado a analizar el contexto más inmediato en el que se encuentra ubicado el centro, ya que la escuela puede favorecer desde los procesos diarios de enseñanza y aprendizaje la adquisición de los conocimientos, destrezas, habilidades que permitan la maduración y el desarrollo de las personas dentro de un marco cultural y social determinado. Teniendo esto en cuenta es necesario justificar que el entorno social, afectivo, familiar y emocional de los escola-

res no debería pasarse por alto en el diseño de los P.C.

Solamente once de los treinta centros cuentan con el punto Análisis del contexto para la elaboración de sus P.C. lo que supone el 37% de los centros. Todos ellos son de carácter público excepto uno que es concertado. La mayoría pertenecen a un contexto rural. También la mayoría están elaborados por ciclos y contienen transversalidad.

Sólo cuatro de ellos se apoyan en distintos recursos para elaborar este punto. Los recursos son bien documentos (Reales Decretos), encuestas pasadas a las familias, entrevistas, técnicas (la observación) o comisiones de trabajo.

De los centros que han descrito sus contextos nos encontramos con aquellos que lo hacen muy minuciosamente, donde se han registrado hasta veintidós aspectos distintos, y aquellos que apenas lo describen, en el que se han recogido sólo dos aspectos.

El objetivo de indagar qué centros han contemplado un análisis del contexto en sus P.C., no es otro que el de ver si los centros adaptan sus P.C.C. a las carencias, necesidades, recursos que tienen los contextos donde se ubican, pues no podemos olvidar que las transformaciones de orden político, económico y social que se están produciendo en nuestro contexto, los progresos que se originan en la tecnología y en la vida cultural, son motivaciones que aconsejan e informan la reestructuración del Sistema Educativo que se adecúa a estas nuevas condiciones, preparando al alumnado para asumir los cambios futuros que se producen en el entorno dinámico en el que viven. Se aborda, en consecuencia, un cambio profundo y general del Sistema Educativo, por cuanto afecta tanto a la reordenación de la estructura del sistema, como a la reforma de los diferentes elementos curriculares, contando con una mejor organización, con mejores instrumentos y recursos y con una concepción más participativa y adaptada al medio más inmediato en el que se ubica.

Por lo tanto, queremos ver qué centros han trabajado este aspecto, y cómo lo han hecho, qué temas o aspectos han recogido para después hacer una relación que contenga las categorías correspondientes. Con ello tendremos una idea sobre:

- Qué aspectos globales de su contexto recoge cada centro.
- Tipologías de los contextos en función de las diferentes características recoge-

das.

- Perfil general del contexto. Se especificará cuales son los aspectos que más y menos se han recogido por los centros en este punto.

Antes de pasar a dar respuestas a estas cuestiones es necesario aclarar los siguientes conceptos que vamos a utilizar:

Metacategorías: los bloques extensos de contenido, que dentro del punto Análisis del contexto en los P.C., hablan sobre un tema específico.

Categoría: bloque menos extenso de contenidos que tratan un tema relacionado con la metacategoría.

Subcategorías: unidades más simples de información que tienen relación con las categorías y en las que se descompone aquélla.

El conjunto de aspectos que identifican los centros en su punto "Análisis del contexto" se recogen en el Anexo correspondiente.

De la revisión hemos identificado siete metacategorías, cada una de ellas se divide en una serie de categorías y, a la vez, sólo en algunos casos, a cada categoría le corresponden diversas subcategorías. La relación de metacategorías se presenta a continuación:

Características físicas de la Zona. Se hace referencia a los componentes geográficos que caracterizan un lugar específico (clima, relieve, vegetación...).

Características de la Localidad. Espacio con unas determinadas características referidas a sus rasgos físicos y unas determinadas dimensiones que indicará si se trata de un pueblo, o ciudad. También nos referiremos al barrio pues algún centro define el barrio en el que se encuentra como el contexto más inmediato.

Características de la Familia. Grupo de Población. Conjunto de personas que habitan una determinada localidad. Individuos relacionados unos con otros por lazos de sangre, matrimonio o adopción que forman una unidad económica.

Características del Alumnado. Conjunto de niños y niñas que acuden al centro educativo.

Características del Profesorado. Persona que ejerce o enseña alguna ciencia o saber en un centro educativo.

Características del Centro. Espacio educativo. Escuela.

Cada una de estas metacategorías, se descomponen a su vez en varios aspectos:

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
1 ¹ 2Ca-fi												10 ³
1.1 Ubi-geo	x			x					x	x		4
1.2 Re-zo	x											4
1.3 Cli-zo	x											1
1.4 Ve-zo	x											1

tos:

1.- Características físicas del entorno donde se encuentra ubicado el centro (Ca-fi)

- 1.1.- Ubicación geográfica (Ubi-geo).
- 1.2.- Relieve de la zona (Re-zo).
- 1.3.- Clima de la zona (Cli-zo).
- 1.4.- Vegetación de la zona (Ve-zo).

2.- Características de la/s localidad/es donde se encuentra ubicado el centro (Loc)

¹ Los números en trama negra indican el sumatorio de las categorías perteneciente a una metacategoría. Pero debemos de tener en cuenta que a veces el número recoge también la vez que se menciona la metacategoría.

² Los números en negrita hace referencia a las metacategorías.

³ Los centros que señalan este apartado en el punto contexto de sus P.C.C. se refieren a las zonas verdes y espacios abiertos de la localidad o barrio en el que se encuentra el centro.

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
2 Loc										x		21
2.1 Hi-lo	x										x	2
2.2 Zo-la		X					x				x	3
2.3 Fue-co	x,x	X			x		x,x	x	x			6,8 ⁴
2.4 Ser		X							x	x		3
2.5 As-cul		X			x		x	x		x		5
2.6 Hi-zo											x	1
2.7 Asoc											x	1

2.1.- Historia de la localidad/es (Hi-lo).

2.2.- Zonas que componen la localidad (Zo-la).

2.3.- Principal/es fuente/s económica/s (Fu-eco).

2.4.- Servicios (centros) (Ser).

2.5.- Aspectos culturales (As-cul).

2.6.- Caracterización higiénica de la zona (Hi-zo).

2.7.- Asociaciones (Asoc).

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
3 Zo-na					x							10
3.1 N°-hab									x	x	x	3
3.2 Ni-cul											x	1
3.3 Paro								x		x		2
3.4 Nuc po							x				x	2
3.5 La-muj											x	1

⁴ Cuando aparezcan dos números el primero de ellos significa que ese aspecto ha sido mencionado por los centro 6 veces pero como ha habido centros que han repetido la mención (dos veces en este caso) pues por ello el segundo número es 8.

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
4 Fam												29
4.1 Dat pa									x			1
4.1.1 Tra-pa				x		X			x	x		4
4.1.2 Ed-pa									x			1
4.1.3 Cul-pa				x		X			x	x		4
4.1.4 Exp-pa					x					x		2
4.2 Dat-fa							x					1
4.2.1 N°-fa												1
4.2.2 Com-fa						X			x			2
4.2.3 Hijos-fa						X			x			2
4.2.4 Eco-fa		X								x		2
4.2.5 Cla-fa									x	x		2
4.3 Dat-do										x		1
4.3.1 Desc-do								x	x			2
4.3.2 Dis-do						X		x	x			3
4.3.3 Des-est									x			1

3.- Descripción de la población en la zona (Zona)

3.1.- N° de habitantes (N°-hab).

3.2.- Nivel cultural (Ni-cul).

3.3.- Índice de paro (Paro).

3.4.- Características de los distintos núcleos de población.(Nuc-po).

3.5.- Labor de las mujeres en el centro (La-muj).

4.- Características familiares (Fam)

4.1.- Datos sobre los padres y las madres. (Dat-pa).

4.1.1- Trabajo de los padres y madres (Tra-pa).

- 4.1.2.- Edad de los padres y madres (Edad-pa).
- 4.1.3.- Nivel cultural de los padres y madres (Cul-pa).
- 4.1.4.- Expectativas de los padres y madres respecto a la educación de sus hijos e hijas (Exp-pa).
- 4.2.- Datos sobre la familia (Dat-fa).
 - 4.2.1.- Nº de familias (Nº-fa).
 - 4.2.2.- Componentes de la familia (Com-fa).
 - 4.2.3.- Nº de hijos y en la familia (hijos-fa).
 - 4.2.4.- Nivel económico de la familia (Eco-fa).
 - 4.2.5.- Clase social a la que pertenece la familia (Cla-fa).
- 4.3.- Datos sobre los domicilios (Dat-do).
 - 4.3.1.- Descripción de los domicilios familiares (Desc-do).

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
5 Alum												26
5.1 Car-gen		X							x			2
5.1.1 N°-alum				x	x							2
5.1.2 Cul-alu		X					x					2
5.1.3 Rel-alu				x							x	2
5.1.4 Des-es							x					1
5.1.5 Pro-alu										x		1
5.1.6 Val-alu											x	1
5.1.7 Hig-alu										x	x	2
5.2 Tip-alum	x	X		x			x					4
5.2.1 Soc-alu	x						x					2
5.2.2 Et-alum	x									x		2
5.2.3 Inte-nor				x								1
5.3 Per-psi											x	1
5.3.1 Car-sico					x				x			2
5.3.2 Car-soci										x		1

- 4.3.2.- Distancia de los domicilios al centro escolar (Dis-do).
- 4.3.3.- Descripción ambiente de estudio del alumnado (Desc-est).

5.- El Alumnado (Alum)

- 5.1.- Características generales (Car-gen).
 - 5.1.1.- Nº de alumnos (Nº-alum).
 - 5.1.2.- Nivel cultural (Cul-alum).
 - 5.1.3.- Relaciones humanas entre el alumnado (Rel-alum).
 - 5.1.4.- Desfase escolar (Des-es).
 - 5.1.5.- Problemas con los que cuenta en el centro (Pro-alum).
 - 5.1.6.- Valores detectados (Val-alum).
 - 5.1.7.- Nivel de higiene (Hig-alum).
- 5.2.- Tipología del alumnado (Tip-alum).
 - 5.2.1.- Descripción de la pirámide social (Soc-alum).
 - 5.2.2.- Estructura étnica (Et-alum).
 - 5.2.3.- Alumnado en integración/en régimen normal (Inte/Nor).
- 5.3.- Perfil psicossociológico (Per-psi).
 - 5.3.1.- Características sico-afectivas (Car-sicoa).

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
6 Pro												7
6.1 Ra-pro							x					1
6.2 Lab-pro	x				x					x	x	4
6.3 Pro-pa			x									1
6.4 Reu-pa			x									1

- 5.3.2.- Características socio-emocionales (Car-socioe).

6.- El Profesorado (Pro)

- 6.1.- Ratio (Ra-pro).
- 6.2.- Situación laboral del profesorado (Lab-pro).
- 6.3.- Papel del tutor con los padres y madres (Pro-pa).
- 6.4.- Reuniones con los padres y madres (Reu-pro).

7.- El Centro (Cen)

7.1.- Ubicación geográfica en la zona (Ubi-cen).

7.2.- Realidad interna del centro (Real-cen).

7.3.- Descripción del inmueble (Des-cen).

7.4.- Recursos materiales del centro (Rec-cen).

Centros Categorías	C-16	C-17	C-25	C-2	C-26	C-27	C-9	C-18	C-3	C-28	C-10	11
7 Cen												26
7.1 Ubi-cen	x	X		x					x	x		5
7.2 Real-cen				x			x			x		3
7.3 Des-cen	x			x	x		x			x	x	6
7.4 Rec-cen					x					x		2
7.5 Extra		X										1
7.6 Exp-cen		X										1
7.7 Org-cen				x						x		2
7.8 Orz-cen							x					1
7.9 Nec-cen	x,x.						x					2,3
7.10 Per-ad	x											1
7.11 Par-comu	x											1
7.12 Asoc pac				x								1
70	15(1)	11(2)	2(3)	12(4)	9(5)	5(6)	14(7)	5(8)	17(9)	22(10)	14(11)	

7.5.- Estrategias de apoyo didáctico/pedagógico (Estr-).

7.6.- Expectativas curriculares del centro con el alumnado (Exp-cen).

7.7.- Órganos de gobierno (Org-cen).

7.8.- Organización y participación (Orz-cen).

7.9.- Carencias y necesidades del centro : personales, sociales... (Nec-cen).

7.10.- Personal administrativo (Per-ad).

7.11.- Nivel de participación de la comunidad y administraciones (Par-comu).

7.12.- Asociaciones de padres y madres (Asoc-pa).

En primer lugar, de los treinta centros escogidos para la investigación, sólo once (37%) contienen un apartado dedicado al análisis del contexto y atienden a las siguientes características, son centros, en su mayoría de carácter público, situados en zonas rurales no marginales y cuyos P.C. han sido elaborados, también en su mayoría, por el claustro sin recibir asesoramiento.

El que, en su mayoría, sean centros rurales los que incorporen este apartado no debe ser una casualidad. Hay una concepción distinta de lo que es la escuela en las zonas rurales, entendida ésta como una institución significativa para la vida de los pueblos; la escuela es un espacio integrado dentro una misma cultura rural por la proximidad que tiene respecto a los hogares de los niños y niñas, de otras instituciones y de los alrededores; lo que posibilita un mayor contacto con el entorno más inmediato y, por tanto, un mejor conocimiento de los intereses y carencias de dicho entorno. Hay, además unas mejores y mayores relaciones sociales entre la población rural por lo que también una mayor comunicación y conocimiento de las características de las personas que posibilita a los docentes del centro conocer las problemáticas y preocupaciones tanto del alumnado al que atienden como de la zona en la que se ubican. Otra característica es el hecho de que en los pueblos hay una homogeneidad en cuanto a la estructura social frente a la heterogeneidad y complejidad que existe en la población de las ciudades, por lo que los centros rurales tienen más facilidad para identificar las problemáticas y características del entorno más inmediato y de su comunidad escolar. Todo ello nos hace ver cómo el entorno está en muchas ocasiones, cuando hablamos de centros rurales, en el mismo centro, aunque otra cosa es que se interaccione conscientemente con él e incluso se utilice.

También es significativo que sean los centros de carácter público aquellos que cuentan con este apartado en sus P.C., ya que la escuela pública acoge a una mayor diversidad de individuos con problemáticas más variadas. Ni qué decir tiene que la diversidad de problemáticas sociales y personales en los centros públicos es mucho más amplia y variada que en los centros privados. Por otra parte, existe una mayor autonomía de acción en las escuelas públicas que no está sujeta a fuertes ideologías, como ocurre en la privada. Las ideologías en este tipo de centros vienen constituidas por una serie de valores relacionados íntimamente con una clase social muy determinada (la media-alta, alta) y hace que la relación con el contexto sea sobre cuestiones muy puntuales. La adaptación al contexto de finalidades educativas, obje-

tivos... que ha determinado la Administración no se da tanto en los centros privados porque éstos deben adaptar sus elementos curriculares a intereses, valores de la clase social a la que “sirven”. Por todo ello, es más lógico que en los centros privados la adaptación al contexto no sea prioritaria para el diseño del P.C.

2. ANÁLISIS DE LAS DESCRIPCIONES DEL CONTEXTO QUE SE PRESENTAN EN LOS P.C.C.

Después de una minuciosa revisión de este punto, hemos advertido que los once centros suman setenta aspectos para describir el contexto. Los setenta aspectos se dividen en siete grandes bloques de información o metacategorías. Los siete grandes temas son: Características físicas del entorno donde se encuentra ubicado el centro (1), Características de la/s localidad/es donde se encuentra ubicado el centro (2), Descripción de la población de la zona (3), Características familiares (4), Características del alumnado (5), Características del profesorado (6), Características del centro (7). Estas metacategorías se encuentra a la vez divididas en categorías y algunas de las categorías a la vez en subcategorías, es el caso de las metacategorías 4 y 5. Con este dato, es preciso resaltar que los centros han dado más importancia en el análisis de sus contextos a caracterizar al alumnado que tienen y a las familias de las que provienen y a lo que dan menos importancia, por el número de aspectos que recoge en la metacategoría, es a la caracterización del profesorado.

De la importancia otorgada a las características del alumnado y sus familias, hay que decir que parece sólo aparente o cómoda pues tenemos que tener en cuenta que los datos sobre estos temas son fácilmente accesibles a través de fuentes administrativas que hay en el centro como son las matrículas, fichas escolares, e incluso por la documentación de las becas o por los informes psicopedagógicos que se elaboran en los centros a algunos alumnos (ver categoría 5.3.). La importancia del alumnado viene dada por la cantidad de aspectos a tener en cuenta cuando se les define. Aún así, esta valoración del alumnado es significativa para la adaptación al entorno, sin embargo, en el tema del profesorado no es así, la pobre descripción de este aspecto carece de significación para el apartado análisis del contexto, pues se nos describe al profesorado desde aspectos puramente formales como las relaciones que establecen con los padres o por su situación laboral, pero nada sabemos de sus valoraciones respecto al centro, al alumnado, a

la zona donde trabajan, a sus intereses y necesidades... se presupone o bien que todo se sabe de este colectivo o que no es necesario saber nada más. Quizás, exista un intento de preservar la intimidad a esta parte de la comunidad escolar, cuanto menos se describe menos se sabe de ellos y ellas. Es una forma de establecer un distanciamiento entre el profesorado y las demás variables del contexto educativo y del entorno. Se llega a crear un estatus dentro de la comunidad educativa atribuyéndole, realmente, de esta forma, más importancia al profesorado que a la otra parte de la comunidad anteriormente mencionada.

Podemos decir en líneas generales que la mayoría de los centros tocan dos grandes aspectos, por un lado se centran en caracterizar el contexto en el que se encuentra. Por otro lado tenemos que el otro gran tema es la vida escolar, esto es, todo lo que caracteriza el centro, sus protagonistas, espacios con los que cuenta, situación geográfica, etc. Pero, mirando más detenidamente contexto por contexto, podemos construir la siguiente tipología.

1. El grupo de centros que trata más superficialmente el contexto, que está muy poco definido y descrito. No contemplan más de cinco aspectos, se refieren a aspectos externos al centro, a características de las zonas donde están ubicadas las escuelas.

2. Otro grupo más equilibrado que incluye a los centros que al describir su contexto, dan la misma importancia a los aspectos externos a él, esto es, a los que tienen que ver con el contexto en sí, que a los que tienen que ver con la vida escolar. Podríamos decir que a estos centros, por la descripción que hacen del contexto, les parece significativa la realidad que les rodea, buscan significaciones en la realidad socio-cultural más inmediata e incluso coaliciones con el entorno pero sin perder de vista las características del centro, sus peculiaridades internas. Es decir, el punto está confeccionado desde una perspectiva pluralista.

3. Por último, el grupo que describe sesgadamente sólo los aspectos académicos o, alternativamente, los del entorno. Centros que se han esforzado en describir mucho más minuciosamente los aspectos puramente escolares describiendo muy poco los contextuales y, por otro lado, aquellos centros que han dado prioridad en este punto a describir de forma muy detallada el entorno donde se encuentra ubicado el centro, dejando en un segundo plano la descripción de los aspectos escolares. Dentro de este último grupo, los contextos que definen solamente variables escola-

res marcan una barrera firme entre la escuela y el entorno. La realidad socio-cultural está fuera, es conocida. Para la organización del centro y de los elementos curriculares en el P.C. no se tiene demasiado en cuenta el contexto, se podría decir que no existe la adaptación al contexto. Como consecuencia de esto parece poco probable que exista participación en el centro de instituciones y personal externo a él.

En el segundo de los casos la realidad socio-cultural es muy significativa para la vida escolar, los aspectos externos al centro incluso forman parte de la vida escolar. Las relaciones son fluidas y buenas, se tienen en cuenta estos aspectos contextuales para la

De 6 a 7 temas en el análisis	De 4 a 5 temas en el análisis	De 3 a 1 temas en el análisis
4 centros	4 centros	3 centros

organización del centro y para adaptar los elementos curriculares a las características del entorno. Hay una relación dialéctica entre el contexto y el entorno, las relaciones con él son tan fluidas que se diría que tener en cuenta lo que hay fuera del centro determina a veces la propia organización del mismo, las actividades e incluso la metodología.

No todos los centros contemplan todos los bloques de información, así tenemos desde centros que en su análisis del contexto sí que tocan todos los temas hasta centros que analizan su contexto desde la descripción de dos ó tres aspectos. Podríamos hacer una nueva clasificación de centros atendiendo al número de temas que hay en su análisis del entorno.

Los centros que más describen su contexto se diferencian de los que menos lo describen en que en los primeros los P.C.C. están elaborados por el Claustro mientras que en los segundos quien los elabora es el Director. Podíamos pensar que existe una correlación directa entre cantidad y calidad, esto es, a mayor número de participantes en la elaboración de este punto, mayores aportaciones habrá a la hora de establecer qué aspectos hay que tener en cuenta para describir el entorno más inmediato del centro. Además de los cuatro centros que tocan de 6 a 7 bloques de información, 3 son rurales y uno urbano por lo que podemos seguir reforzando la idea anteriormente expuesta sobre los centros rurales.

Las metacategorías que más presencia tienen en el apartado de Análisis del contexto son la 4 (características familiares), la 5 (características del alumnado) y la 7

(descripción del centro). El alumnado y las características familiares no sólo son las metacategorías más descritas sino las más mencionadas. Las menos mencionadas son la 1 (características físicas del entorno), la 3 (descripción de la población de la localidad), y la 6 (características del profesorado). La poca alusión por parte de los centros a la metacategoría 1, supone olvidar la historia de las características físicas del entorno en el que se vive y que determina las características del alumnado. En las características del entorno no sólo podemos encontrar las raíces de algunos de los problemas que pueden aparecer en el ámbito de grupo en clase, sino las posibles soluciones a los problemas. Hay distanciamiento entre la poca presencia de metacategorías que tienen que ver propiamente con el contexto, siendo ellas las que lo definen en el caso de la 1 y la 3 y las que tienen mayor presencia (mirar celdas destacadas en la matriz). De estos datos podemos decir que los centros conciben la descripción del contexto como algo puramente formal, que se ha de centrar en las características de los elementos y personas que forman el espacio y ambiente puramente escolar dejando sin mencionar aquellos otros aspectos que son los que configuran y crean el entorno contextual propiamente dicho. Si es así, como por otra parte señalan los datos, podríamos empezar a preguntarnos ¿existe una real adaptación al contexto de los elementos curriculares?, ¿se adapta el centro a los intereses, necesidades y carencias del entorno o es al contrario, los alumnos y alumnas y población al centro y sus características?, ¿se reconoce, utiliza, mediatiza con el entorno dependiendo de las necesidades, carencias y características del centro?, o ¿es que todo esto se resume en que no se sabe qué es la Adaptación al contexto? Si, formalmente, no se expresan estas características, no se exteriorizan, quizá no se tengan en cuenta.

Sólo 6 categorías de las 39 existentes se repiten con más asiduidad, por lo que se puede comprobar que hay una gran dispersión de los datos. De estas 6 categorías, 2 se refieren a aspectos externos al contexto escolar: principales fuentes económicas y aspectos culturales y 4 corresponden a los aspectos que están directamente relacionados con él: tipología del alumnado, situación laboral del profesorado, ubicación geográfica del centro en la zona y descripción del inmueble. Por lo que se sigue reforzando la idea de que el contexto se define desde las características del centro. ¿Se pueden adaptar así los elementos curriculares al contexto global?

La descripción de la realidad descrita nos pone en alerta del desarraigo que la escuela tiene de las culturas populares existentes en su entorno; se construye la concreción curricular sin atender mínimamente a las raíces más inmediatas, quedando estas relegadas a una mera descripción, en el mejor de los casos, cuando no pasan

totalmente desapercibidas u olvidadas. La adaptación del currículum al contexto necesariamente debe pasar por una revisión de la cultura popular existente, ahí tendremos los puntos de partida y la base real para ofrecer una propuesta cercana y significativa al alumnado.

3. OLVIDOS MÁS SIGNIFICATIVOS Y ALGUNAS CONCLUSIONES

La carencia está referida a dos cuestiones, la primera es que existe poca uniformidad en cuanto a la definición de los propios aspectos al estar unos muy definidos y otros muy poco, como ya se ha reflejado. Esto es, hasta cierto punto, normal porque sólo un centro se apoya en un documento oficial para elaborar estos aspectos y la mayoría de los centros no han recibido asesoramiento mientras elaboraban los Proyectos. Estas dos características pueden haber influido en que, por una parte, no haya uniformidad en la manera de definir las metacategorías y, por otra, que no hay temas que deberían estar, por ejemplo, no hay alusión a la relación directa del centro con el entorno más inmediato, esto es, si llevan a cabo actividades extraescolares, qué tipo de relaciones establecen con los distintos servicios de la comunidad, asociaciones, qué actividades se llevan en el aula que requieran del contacto con el entorno, cómo participan los familiares en el centro y en qué actividades. También es necesaria la mejor descripción de las características del profesorado y, por supuesto, de las asociaciones que hay en el centro y de los órganos de gobierno para ver qué medidas se toman para adaptar en el contexto y cómo lo hacen: qué estrategias llevan a cabo, mediante qué procesos...

Parece necesaria una mayor caracterización del profesorado y mencionar así cómo describir los demás elementos del centro, qué tipos de relaciones se llevan a cabo con los distintos servicios de la localidad, descripción de actividades académicas y extraescolares que se hacen interaccionando con el entorno, formas de mediar con él (esto se refiere a la metodología del centro...). No tanta separación entre unas y otras variables como aparecen en los P.C., más interrelación.

A partir de la definición del contexto, los centros dan respuesta a la necesaria pregunta ¿quiénes somos? para pasar a priorizar, seleccionar, modificar todos aquellos elementos que forman parte del centro y hacer posible la función social de la escuela.

Los centros que contemplan el análisis del contexto son menos de la mitad pero

no por ello podemos decir que los centros que no han contemplado este punto no han tenido en cuenta la realidad circundante, pues es muy difícil evadirse de ella y porque, queramos o no, la realidad siempre está presente en los centros y aulas al acontecer en ellas situaciones sociales.

De los centros que sí han tenido en cuenta las características, recordemos que han sido 11 de los 30 que tenemos, tampoco podemos afirmar que constantemente lo hayan tenido en cuenta. La adaptación al contexto se lleva a cabo por parte de los centros sólo de una manera, la formal, no hay una línea coherente y fija a la hora de elaborar este apartado. Vemos cómo cada centro ha tomado sus propios criterios de selección de aspectos, esto queda reflejado en los temas que unos y otros toman para definir su realidad, así nos encontramos que hay centros que fijan desde dos características hasta centros que tiene veintidós aspectos sobre los que definir su realidad.

Además de la cantidad de aspectos debemos ver el contenido de los mismos, habiendo centros que toman como principales descriptores aquellos que tienen que ver directamente con el alumnado y el centro, dejando en un segundo plano los puramente sociales. O sea, que mientras que para unos colegios el contexto es todo aquello que define la población, los alrededores, la localidad, para otros es lo que hay dentro del recinto escolar. La causa de que esto sea así la podemos encontrar en que los centros no conciben de la misma manera lo que es el contexto, debido, por una parte, al momento histórico en que se hicieron los P.C.

Los comienzos siempre son duros y difíciles y sobre todo cuando es sobre algo desconocido. No existía ni existe una tradición de entender la educación como un proceso próximo al centro o incluso como una interrelación escuela-centro. Por otra parte, la mayoría de los centros no tuvieron asesoramiento para la elaboración de este documento y, como vimos en el apartado de análisis de los diseños de los P.C., éstos eran construidos desde los equipos de áreas, en su mayoría, o por los directores como se ha señalado antes. Pero no es del todo justificable el que haya una desorganización en este punto, pues han existido documentos oficiales de consulta que clarifican la finalidad de dar espacio en los P.C. al contexto, sin embargo uno solo de los 11 centros consultó una fuente.

Es necesario señalar que si importante es recibir asesoramiento y apoyo bibliográfico para llevar a cabo una correcta adaptación del centro al contexto mediante el cono-

cimiento de lo que allí sucede, parece más importante tomar los datos de las fuentes directas constituyentes del entorno en sí, es decir, si echamos un vistazo a la parrilla de categorías nos daremos cuenta que la mayoría de los descriptores de las categorías, que tienen que ver con aspectos humanos como son los que caracterizan a la población, familias, alumnado y profesorado, son datos puramente cuantitativos fácilmente accesibles y que no tienen una significación real para después saber a qué contenidos tengo que dar más importancia en determinada área, o qué objetivos debo priorizar. Se nota una carencia fuerte de datos cualitativos, no hay apenas alusiones a lo que los padres y madres opinan de cómo se dan las clases a sus hijos e hijas, ni de la gestión del centro, ni de cómo participan en él, ni de cómo se colabora con instituciones sociales, ni de si hay relación con asociaciones culturales, ni de si el Ayuntamiento colabora en algún sentido con el centro, ni de si la población está contenta de cómo es la escuela...

No hay nada de análisis y valoración sobre el centro por parte de agentes externos a él, ni de qué expectativas y conocimientos tiene la escuela del entorno que le rodea, las carencias e intereses de la localidad. Se centran en las características de los hogares de los niños y niñas y en datos económicos directos e indirectos. Por los temas que recoge podríamos decir que los centros tienen una concepción muy específica y reduccionista de lo que es la familia. Los modelos familiares son diversos y dichos modelos están definidos por características que no son nombradas es este apartado y por la propia estructura familiar (relaciones que se establecen entre los miembros que componen la familia, reparto de tareas, valoración del espacio familiar...). La casa es la primera organización social a la que acude el niño o la niña; sus padres, madres y hermanos los primeros seres con los que establece relaciones; su hogar, por tanto, el primer espacio social donde el ser humano toma identidad de sujeto.

Valorar cómo se da este entramado socio-familiar en un alumno o alumna no sólo es importante, también es necesario, debemos tener en cuenta estos aspectos familiares, si el sujeto establece relaciones sociales con sus seres más queridos, si no sabemos cómo son de fuertes las relaciones que establece con los sujetos más cercanos, si no sabemos cómo valora el espacio más inmediato ¿cómo vamos después a saber qué valores hay que trabajar más? ¿qué importancia se le van a dar a los temas transversales si no sabemos cómo percibe un niño o una niña el reparto de tareas en su casa? En los primeros años de educación el alumnado es ante todo un ser social al que con su entrada en la escuela se le está sustituyendo un espacio privado, en el que se ha educado y formado, por otro público en el que se le quiere

transformar, en la mayoría de las ocasiones. Conocer más en profundidad las características familiares del alumnado es necesario para diseñar una educación significativa y de calidad, es paliar la diferencia existente entre la escuela, la familia y el entorno.

Los datos siguen desvelando que se da más importancia a los aspectos puramente académicos, al ser los que más presencia tienen a la hora de elaborar el punto de análisis del contexto. Ello supone pensar que se le sigue dando una gran importancia a la función intelectualizante que tienen los centros para la sociedad y con ello a la objetividad y a la cientificidad de los discursos académicos. Con ello se deja de lado el discurso ecológico y contextual que subyace desde los documentos oficiales educativos y que apuestan porque la educación sea un intercambio socio-cultural teniendo en cuenta la construcción del conocimiento desde la interacción directa con el medio, siendo el aula un espacio de intercambios sociales que considera variables contextuales. El análisis nos describe en una sola dirección la adaptación del contexto al entorno, no tenemos indicios ni pruebas claras de la interrelación entre ambos ambientes. Esta idea lleva a poner en duda si se está realmente preparando al alumnado como ciudadanos y ciudadanas activos para participar en la sociedad en la que se encuentran.

El análisis del contexto ha sido tomado, pues, por muchos de los centros como un instrumento de reivindicación que los propios centros han lanzado de manera victimista a la Administración llamándoles, así, la atención sobre las carencias que tienen en sus espacios educativos y su profesorado.

Este tema nos ha mostrado unos centros que si no están del todo apartados del entorno, sí están un tanto alejados de su realidad circundante, pues cargando la descripción y la presencia en los aspectos académicos -de manera muy formal- y no haber aspectos más cualitativos ni presencia masiva de temas que tienen que ver con el entorno, hace que se advierta una cierta desubicación del alumnado y se condicione más hacia una persona pasiva que activa. No hay un lugar para los padres y madres en el centro, aunque sí en sus casas. Estos datos nos siguen acostumbrando a ver el centro por un lado y al entorno por otro.

Para marcar algunas conclusiones que nos sirvan de referencia para tomar decisiones en las futuras elaboraciones y desarrollos de proyectos de centro o cursos de formación del profesorado, tomamos en consideración los datos y el análisis hasta ahora elaborado en este epígrafe:

-
- a) Si sólo once centros describen el contexto, y lo hacen de manera desigual desde la descripción de sólo dos aspectos hasta veintidós (un centro consulta fuentes), el porcentaje que considera la adaptación al contexto es muy bajo. Además, las preocupaciones son persistentes en torno a los rasgos familiares y características económicas de la unidad familiar, las cuales, además, no son tenidas en cuenta de una manera operativa en las posteriores concreciones y desarrollos del proyecto de centro.
- b) La determinación del contexto es utilizada con varias funciones:
- 1) reivindicar recursos y equipamientos a la CEJA en una actitud victimista,
 - 2) exponer las funciones que debe cumplir la escuela indirectamente, sin hacerlo práctica o concretamente, y
 - 3) cumpliendo la norma u obligación en una disposición burocrática de finalizar lo prescrito normativamente.
- c) No hay proyectos que adapten las sugerencias de valores o metodología, las estrategias didácticas a las necesidades del contexto formuladas por el propio profesorado o Equipo Directivo.

4. LA SIGNIFICATIVIDAD DEL “CONTEXTO” EN LA ELABORACIÓN Y POSTERIOR DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE CENTRO

Uno de los puntos claves de la elaboración de los Proyectos Curriculares se ha centrado en la necesidad de realizar un análisis previo del contexto que facilitara la posterior elaboración de las Finalidades, el Proyecto Curricular y el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro, desde una perspectiva acorde con la realidad y las demandas surgidas desde el entorno específico.

Para poder realizar esta labor, la Administración Educativa ha previsto un currículum con tres criterios básicos: “Único”, “Abierto” y “Flexible”:

Desde una perspectiva estrictamente curricular, se caracteriza al currículum como único

para toda la enseñanza obligatoria, al mismo tiempo que se le concibe lo suficientemente abierto y flexible como para hacer posible su adaptación a cualquier contexto o situación específicos.

(BOJA, Decreto 105/92)

El primer interrogante que se nos plantea es conocer si los centros en los que hemos centrado nuestra investigación han tenido en cuenta esta primera premisa a la hora de elaborar su Proyecto de Centro. Posteriormente, intentaremos descubrir la utilidad del contexto en sus concreciones curriculares y el enfoque que han otorgado a las mismas. En un primer acercamiento, sólo en 13 de las entrevistas realizadas se hace una mención expresa al entorno donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y lógicamente con enfoques muy diferentes que, poco a poco, vamos a ir tratando de desgranar en el informe.

El primer enfoque del problema entiende que los centros perciben el contexto como importante a la hora de tomar sus decisiones de intervención educativa, pero su visión se queda en un planteamiento de análisis muy superficial:

*R: Bueno, pues yo creo que el análisis del contexto se ha realizado como creo que se realiza en todos los centros. No es que hayamos pasado una encuesta para hacer el análisis del contexto a las distintas familias, dada la circunstancia de que vivimos en este contexto, no sólo que trabajamos sino que todos vivimos en esta zona, entonces conocemos el contexto perfectamente. A partir de la experiencia de lo que conocemos del contexto pues como se ha hecho el análisis. ¿Cómo se ha hecho eso?, pues a través de una comisión que se encargó del seno del Consejo Escolar, comisión de todos los miembros de los distintos estamentos que forman el Consejo Escolar.

*P: ¿Ha sido determinante el análisis del contexto a la hora de realizar la definición de los elementos del Proyecto Curricular: las finalidades...?

*R: Yo creo que sí, o sea una vez que hemos visto cuál era el contexto en el que nos encontrábamos, tanto socioeconómico como cultural, pues entonces hemos montado las finalidades como para dar respuesta a ese contexto que teníamos.

Es interesante observar cómo se presupone el conocimiento y su capacidad de utilizarlo como dimensión educativa y como objeto de reconstrucción, sin embargo, pese a que vive en él, el profesorado puede, por ser nativo, tener poca capacidad de extrañarse o distanciarse de la cultura del contexto.

Esta percepción del entorno desde la experiencia ha sido algo común, es de imaginar que probablemente muchas cosas habrán quedado ausentes a la hora de dar significado a los aprendizajes. Quizás la reflexión que se debe plantear en estos centros es si realmente merece la pena hacer un esfuerzo importante de investigación del contexto, para tratar de descubrir las claves que mueven los intereses de nuestros alumnos y alumnas, así como de los padres y madres que conforman su entorno más próximo.

Frente a este modelo de identificación del entorno a través de la experiencia acumulada desde el mismo, se producen otros planteamientos enmarcados en enfoques tecnológicos de construcción del currículum escolar; el espacio de análisis del contexto se entiende como un paso más a dar dentro del proceso de construcción del Proyecto de Centro. En esta idea se elaboran estrategias de investigación que van desde el cuestionario, hasta la utilización de la entrevista; a simple vista se aprecia un interés grande por profundizar en este espacio:

... El Proyecto se hizo contextualizado. Se hizo un primer estudio del entorno, para ello se hicieron entrevistas con alguna gente...por allí...fundamentalmente las hice yo. También se llevó...

P.: ...¿a que gente del pueblo, te refieres?

R.: ...a gente del pueblo, para conocer un poco el entorno de... bueno!, ...

R.: ... Entonces, se hizo, además, una encuesta a todos los... a todas las familias de...de padres de alumnos del Centro, que figura aquí, al final. con objeto de recabar información, sobre todo, a nivel sociocultural de las familias. Y se le pasó a todos. Incluso, pues, hubo padres, familias: padres o madres, que decían que, ¡bueno!, que para qué era eso y que venían muchas preguntas. La verdad es que no considero yo que fuese un cuestionario demasiado largo, pero que hubo, pues, algunas ligeras protestas, otros lo entregaron...y en esto sí colaboró todo el mundo, aunque, la verdad es que se llevó bastante trabajo.

Hasta aquí todo parece sencillo, el problema lo encontramos en la utilidad que se da a todo este esfuerzo realizado:

... lo único que se ha hecho es poner en práctica el Proyecto, el que había, que respondía los contenidos a los libros de texto que se han utilizado y entonces el análisis del contexto

que hicimos prácticamente no se ha utilizado.

*R: Se hizo, más bien, por responder el trámite burocrático y los datos que había se han utilizado en esa Programación de Aula, como ha dicho "A".

Una vez más, el trámite burocrático es el detonante de realizar un trabajo que posteriormente no es utilizado absolutamente para nada, queda en mero capítulo de un Proyecto de Centro que en definitiva ha sido realizado para dar respuesta a una demanda de la Administración, nunca como reflexión previa con la clara finalidad de ser guía de nuestro trabajo en el aula.

La tercera vía de reflexión sobre el contexto la hemos encontrado en centros muy comprometidos con su entorno educativo, con maestros y maestras que todavía entienden la profesión docente como simbiosis de profesión y vocación y que, desde su posición, desean dar una cumplida respuesta a las demandas que emanan del currículum oficial andaluz:

"Implica también que los alumnos y alumnas accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural".

(BOJA Decreto 105/92)

En esta línea hemos encontrado un centro situado en una zona marginal, que su conocimiento del entorno no ha sido buscado desde el cuestionario o la entrevista formal, su instrumento ha sido la vivencia del día a día de un barrio con el que se sienten comprometidos:

*R: Es que yo creo que lo que "M" T" está diciendo es que hay un compromiso por parte de muchos maestros con el barrio, entonces nosotros no concebimos que un maestro vaya a un pueblo o a un barrio y no conozca el pueblo, no conozca el barrio, no se pasee por él no hable con la gente, no vaya a los bares con los padres; que es lo que siempre ha sido la escuela. Pensamos que ese es uno de los grandes males de la educación actual que hay una deshumanización y un pasar del medio en el que se está aunque se hable mucho del medio y del entorno en el que se está.

La visión que hemos realizado hasta el momento nos otorga tres formas de entender el análisis del contexto en los centros. Si entendemos éste como punto de parti-

da de nuestro trabajo, las posibilidades que nos otorga el currículum oficial para poder desplegar nuestra autonomía profesional, prácticamente han quedado cercenadas en la mayoría de los centros, continuando a partir de ahí un proceso de adaptación del Proyecto Curricular del centro a las necesidades marcadas desde la editorial que van a utilizar, dejando a un lado el verdadero condicionante previo que debiera ser el análisis del contexto. Sin embargo las intenciones eran otras.

De esta manera, no sólo se respeta el pluralismo cultural y la diversidad de capacidades e intereses de alumnos y alumnas, sino que se reconoce al profesorado un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular.

(BOJA Decreto 105/92)

Desde las tres imágenes anteriores, conocer el contexto tiene un significado muy diferente en unos y otros centros, para la mayoría, será una simple adaptación de los niveles de enseñanza en función de las capacidades de los alumnos y alumnas, pero una adaptación de las demandas que se marcan desde el ámbito conceptual:

C : "M P" como tú decías antes, de la adaptación, porque claro, veáis los niveles se quedaban bajos porque el nivel del centro es alto.

*R: si, mira, por ejemplo en el área de Lenguaje se vienen trabajando muchísimo los distintos ámbitos de la lecto-escritura, como centro se llevan tres o cuatro años en un proyecto de lectura eficaz, entonces para evitar la dispersión ante los alumnos en distintas campañas se está utilizando la misma metodología; por ejemplo, ahora estamos en la fiesta del colegio, esta semana, pues de este mismo cómic se ha hecho un cómic simplificado con viñetas que de una parte han hecho los alumnos y se utilizan dentro del bocadillo técnicas de las que se están utilizando en clase, borrado parcial, en diagonal, como si hubiera habido una mala impresión para que el niño vaya ampliando un poco su agudeza visual y mental tratando por el contexto de adivinar las palabras que faltan... el área de Matemáticas, se les vienen aplicando correcciones sobre todo en cálculo mental, en un proyecto que todavía no ha llegado a cuajar pero que lo venimos preparando,... cuando he visto en la publicación de la revista que España ocupa uno de los últimos lugares del mundo en el sentido del cálculo por aproximación, vemos la necesidad de una matemática que llegue a esto,...

Este enfoque de adaptación del currículum desde las necesidades del entorno es típico. Por el contrario, las adaptaciones al rendimiento académico de los alumnos y alumnas y en beneficio de una mayor educación en valores, tiene una presencia mucho menor. Subsiste todavía una concepción de etapa finalista, frente al modelo compres-

vo, abierto y flexible, que permitiría una mayor flexibilidad a la hora de compaginar una educación más basada en la conjunción de los tres ámbitos de conocimiento (conceptos, procedimientos y actitudes) que el mantenimiento de una perspectiva de predominio de una educación basada en el concepto frente a los otros dos ámbitos.

Este proceso adaptativo del currículum afecta, igualmente, a las características concretas del aula y a las peculiaridades que presentan los alumnos. Éstas pueden llegar a convertirse en verdaderas dificultades para el aprendizaje, al responder a necesidades específicas de estos alumnos o del contexto escolar en su conjunto, lo que requerirá una adaptación de los contenidos a sus posibilidades reales. Esto no significa realizar una renuncia de los objetivos generales de la etapa o áreas, sino, por el contrario, garantizar su consecución, priorizando unos sobre otros, resaltando más algunos aspectos, etc. Sólo en algunas ocasiones, deberá renunciarse a determinados contenidos para poder asegurar así otros, enfatizando, con ello, la dimensión comprensiva de la etapa y facilitando, en especial, los procesos de compensación e integración escolar.

(BOJA Decreto 105/92)

Son muy pocos los centros que se atreven a utilizar las armas que nos ofrece el currículum oficial para acercar con una fuerte carga de significatividad los contenidos a su alumnado, y pocos los que entienden que la educación en valores debe predominar en esta etapa educativa:

*R: Nosotros estamos intentado siempre en las revisiones del Proyecto Curricular que se adapte a las nuevas circunstancias. Por ejemplo, una de las grandes preocupaciones que tenemos son los problemas de convivencia que además nos preocupa no por este colegio sino por la sociedad en general porque nos encontramos que es algo gravísimo lo que está ocurriendo en la sociedad ¿no? y ante eso pues tenemos que hacer más hincapié en todo este tipo de cosas y este curso lo hemos hecho y aún no estamos satisfechos pues algo está fallando en general.

*R: Es que esto es muy difícil de llevar a la práctica, es cuestión de tiempo, o sea, educar al niño en valores es más difícil que enseñarle la tabla de multiplicar, eso te lleva la vida entera, hasta que me jubile. Desde que estoy trabajando he tenido más la preocupación de transmitir valores que de transmitir conocimiento porque pienso que el conocimiento tarde o temprano se aprende pero el valor como tú no se lo trasmitas y además el compromiso nuestro es que hay valores que si nosotros no se los trasmitimos en sus casas no se los van a transmitir y eso es para mi la preocupación principal de este centro. Tú ves que el niño tiene muchas carencias, el niño no dialoga para nada con sus padres, a mi me encanta dia-

logar con los niños, preguntarles qué han hecho ese fin de semana y tú ves que pasan de la televisión a la cama, de la cama a la televisión, de la televisión a la calle y no hablan con sus padres ni una palabra.

Quizás el único punto de confluencia encontrado en las entrevistas a la hora de buscar la utilidad del contexto se ha centrado en su presencia para construir las finalidades educativas del centro; pasado este escalón, el contexto se va diluyendo progresivamente en la medida en que se van tecnificando los Proyectos Curriculares.

*R : Tuvo un primer peso positivo en el sentido de que nos centramos en ese análisis para extraer finalidades muy claras, es decir, por ejemplo, si veíamos que la población tenía falta o disyuntiva sobre la coeducación, había una finalidad muy concreta,...

Estos intentos previos de plasmar el contexto en los inicios de la elaboración del Proyecto, en algunas ocasiones no se han visto reconocidos desde la misma Administración (inspección), que ha impuesto unos modelos rígidos de elaboración de los documentos, que algunas veces han llegado hasta proponer las finalidades que un centro puede tener:

... pero en el devenir y cambio de las inspecciones y cuando una cosa se pasa de ser particular, una visión, a intentar crear un documento general, se pasó a un documento único, general, de zona, de provincia, de comunidad,... Aparecían finalidades en la legislación que no estaban adaptadas a ningún centro ,... A nosotros nos sentó fatal a cuenta de que viniera aquello después de haber hecho nuestras finalidades educativas que las tenemos. Y aquel fue un año completamente para hacer un documento de un folio y pico pero claro desde el análisis, cuando se hace una cosa general ahí empezamos ya a perder norte de identidad hacia cómo hacer el proyecto, meternos ya en la generalidad. Cambiaron mucho las directrices de nuestro centro. Ahí fue como el punto de arranque ...

Se aprecia que se produce en el profesorado una necesidad previa de conocer el entorno antes de abordar la elaboración de los proyectos. El problema surge cuando estas primeras reflexiones sobre el contexto, comienzan a ser diluidas por la necesidad de dar respuesta a los modelos de concreción curricular que se han impuesto desde la Administración. Comienza el proceso de "burocratización" del documento, retomándose las prácticas tecnológicas a las que tan acostumbrado está el profesorado.

Sintetizando lo expuesto anteriormente, podemos destacar, en primer lugar, el escaso eco que ha tenido en los centros la necesidad de adaptar el currículum al contexto. La práctica habitual, excesivamente mediatizada desde el mercado editorial, ha

sido analizar la realidad del entorno, pero como un elemento ajeno al proceso de concreción. Una vez más, la burocratización en la que se han sumergido todas las acciones realizadas en torno a la definición de los proyectos se hace patente.

Por otra parte, cuando las adaptaciones han sido realizadas, se han enfocado a equilibrar los niveles iniciales planteados por las editoriales respecto al nivel cultural medio que presentan los alumnos y alumnas del centro. Ya sabemos que tanto el interés por el nivel como la adaptación a niveles estándar altos es una preocupación tecnológica que olvida y oculta de manera demagógica otros problemas.

Las aportaciones de adaptación encaminadas a potenciar la consolidación de valores y actitudes en el alumnado son de escasa presencia en la propuesta. Es posible que las reflexiones realizadas por el profesorado hayan estado marcadas por la creencia de entender que cuidar esta parcela del currículum significa, desde las creencias de los maestros y maestras de la etapa, una renuncia a espacios de tiempo de trabajo que pueden dedicarse a potenciar aprendizajes instrumentales, que se entienden básicos frente a la educación de sus alumnos y alumnas en valores y actitudes.

Se percibe el mantenimiento de una imagen de etapa concebida como proceso finalista, al final del cual el niño o la niña tendrá que demostrar una serie de destrezas y conocimientos conceptuales para poder seguir su progreso en la escolarización.

En definitiva, el análisis del contexto ha terminado siendo para la gran mayoría de los centros un proceso burocrático, un espacio más a cumplimentar dentro del Proyecto de Centro que, al igual que el documento al que pertenece, no ha tenido una utilidad real ni ha servido como elemento de reflexión previo para construir un currículum a la medida de sus necesidades.

CAPÍTULO VI

VALORACIÓN DE LA ORIGINALIDAD DE LOS PROYECTOS Y LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES UTILIZADAS PARA ELABORARLOS

1. DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS PARA IDENTIFICAR LA ORIGINALIDAD O COPIA DE LOS PROYECTOS UTILIZANDO FUENTES DIFERENTES: EDITORIALES, DOCUMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA O DOCUMENTOS PROPIOS

Esta investigación recoge diversos análisis o focos de indagación, uno de ellos trata sobre la originalidad de los Proyectos de centro como intento de aplicar las ideas. Es el comienzo de una serie de propuestas educativas que tendrán que irse concretando para buscar su viabilidad en la práctica. Las propuestas educativas van encaminadas a identificar las señas de identidad del centro, la formulación de los objetivos educativos y a la expresión de la estructura organizativa. Es por esta razón por la que se constituyen las Finalidades Educativas como grandes metas educativas a conseguir, mediante un tratamiento contextualizado de la propia realidad externa e interna del centro que aclare cuáles son las necesidades educativas prioritarias; se configura así el Proyecto Curricular de Centro, para tratar la problemática de planificación de las etapas educativas y es por ello que existe un Reglamento de Organización y Funcionamiento que establece unas normas relativas a la convivencia y organización escolar del centro.

En la Reforma educativa se perfilan tres ámbitos para la formulación de las Finalidades Educativas y objetivos, a saber:

- 1) Finalidades educativas generales del sistema educativo, referidas al ideal humano, al modelo socio-político y a la concepción de la naturaleza del saber y la cultura. Vienen especificados en el Preámbulo y en los arts. 1 y 2 de la LOGSE.

- 2) Finalidades educativas de las distintas etapas del sistema educativo, versan sobre el tipo de alumnado a formar en cada una de ellas. La LOGSE las recoge en los arts. 7 y 8 para la Etapa de Infantil; 12 y 13 para la Etapa de Primaria; 18 y 19 para la Etapa de Secundaria Obligatoria (ESO); 25 y 26 para la Etapa del Bachillerato o etapa postobligatoria (EPOS).
- 3) Objetivos Generales de Etapa, entendidos como los resultados o logros esperados al final de cada etapa educativa. Al venir redactados de forma muy generalizada son de fácil inserción para las áreas curriculares. Vienen determinados según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en los arts. 4 de los Decretos 105 (Primaria), 106 (Secundaria) y 107 (Infantil) de dicha comunidad autónoma.
- 4) Objetivos específicos o generales de área, son la concreción de los objetivos generales de etapa en cada área curricular. Vienen determinados en los anexos de los Decretos arriba mencionados.

Nuestro interés se centra en analizar los Objetivos Generales y los Objetivos Generales de Etapa propuestos por los centros, pero debido a que los primeros que deberían corresponder con las Finalidades educativas para la educación Primaria son entendidos como los de Etapa, consideramos mejor unir ambos y realizar el análisis en los Objetivos Generales de Etapa. Hay una puerta trasera en este documento que nos permite guardar diversos anexos con contenidos aclaratorios sobre lo que aquí tratamos, se aconseja su lectura tras la explicación que los origina porque a buen seguro facilitará su comprensión.

Habiendo puesto de manifiesto el foco de atención que nos interesa, pasamos a enunciar nuestra hipótesis de partida, el motivo de nuestra concentración. Si los Objetivos Generales de Etapa son una copia de los prescritos en el Decreto 105/92 por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CEJA) los objetivos de etapa no reflejan otros valores que los contenidos en el Decreto 105/92. Para responder a esta pregunta nos tenemos que remitir al proceso de negociación iniciado en el proyecto principal de investigación al que corresponde este trabajo, en dicha negociación se obtuvo el acceso al centro para recoger el material impreso e informático, esto es, los Proyectos Educativos de Centro.

Teníamos sobre la mesa una serie de elementos procedentes de una documentación interna y legislativa que consistía en:

- a) Una muestra inicial de 30 Proyectos Educativos de Centro y diez estudios de casos. Muestra total cuarenta.
- b) Los Objetivos Generales de Etapa y de Ciclo de 7 Editoriales, a saber: Anaya, Edelvives, Luis Vives, Everest, Albanta, Santillana y Edebé.
- c) Los Objetivos Generales de Etapa que se indican en el Decreto 105/92 correspondiente a la enseñanza en Andalucía para la Educación Primaria propuestos por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CEJA).
- d) Los Objetivos Generales de Etapa y Ciclo señalados en el Real Decreto 1006/91 correspondientes a las enseñanzas mínimas establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Queremos realizar una comparación entre los Objetivos Generales de Etapa de la CEJA con los propuestos en los Proyectos de Centro, con las Editoriales y con el Real Decreto 1006. De esta forma podemos establecer cuatro relaciones que mostraremos en las sucesivas tablas de exposición de las exploraciones llevadas a cabo. El sentido de las relaciones vendría a ser:

Primera: Relación de los CENTROS (P.C.C.) con los Objetivos de la CEJA. (Tabla 1).

Segunda: Relación de las EDITORIALES (proyectos editoriales) con los Objetivos CEJA (Tabla 2).

Tercera: Relación Objetivos MEC con los Objetivos CEJA (Tabla 3).

Cuarta: Relación de las EDITORIALES (proyectos) con MEC y CEJA (Tabla 4).

Quinta: Relación de los CENTROS con las EDITORIALES (Tabla 5).

Estas tablas aunque traten de enfoques diferentes no se entienden si no es en conjunto, los datos van asociados, tienen parentescos los unos con los otros; así la Tabla 4 completa la Tabla 1, y la Tabla 2 a la Tabla 3, la Tabla 4 a la Tabla 5, pero es la globalidad y la interrelación la que nos produce el entendimiento.

El proceso seguido para obtener los datos de los documentos y realizar el análisis

sis sobre la copia de objetivos establecidos en cada relación es, en parte, informático y, en parte, "manual". La utilización de un programa de análisis cualitativo como es el Nudist nos ha servido para buscar, recoger y desechar contenidos informativos, pero no nos ha quitado el tener que recurrir al papel para completar informaciones o para cumplimentar datos y así obtener averiguaciones mucho más verificables y fiables.

Si partimos del supuesto de que los objetivos están copiados, lo que tenemos que establecer son unos parámetros de búsqueda (las frases o párrafos a localizar), o sea que de cada objetivo del Decreto 105 se han escogido los trozos más significativos evitando (en la medida que sea posible) recoger los verbos ya que éstos se repiten en varios objetivos y son de carácter abstracto. Con esto conseguimos que objetivos cambiados aparezcan porque siempre hay una palabra, un término que permanece igual. De esta forma aunque no sea copia del Decreto 105 se le puede seguir la pista hasta dar con su objetivo referencial.

Hasta aquí el trabajo realizado ha estado sustentado por el tratamiento informático, ahora nos toca coger toda la información y analizarla. Tenemos que imprimir las búsquedas y los datos que nos interesan para realizar este proceso con lo que aparece, consiguiendo la mayor fiabilidad de los datos.

Uno de los puntos fuertes a debatir fue el establecer una diferenciación para cada tipo de objetivo copiado, la configuración de las tablas dependían de ello, del cómo se representaban los encuentros.

Tras la deliberación y el albur de ideas, se estableció esta tipología:

w **OBJETIVO COPIADO (C.):** Cuando la copia es literal.

w **OBJETIVO CON ADAPTACIÓN FORMAL (A.F.):** Cuando en la copia se cambia o añade una palabra. Si se utilizan sinónimos.

w **OBJETIVO CON ADAPTACIÓN DE CONTENIDO (A.C):** Cuando en la copia se cambia algo del mensaje pero mantiene el mismo sentido textual. Se hacen variaciones para matizar algo más el significado enriqueciendo así el objetivo, e incluso se recortan los objetivos prescritos para posibilitar esa ampliación o ese cambio de significación.

w (A.CO.): El objetivo aparece claramente adaptado a las circunstancias y particularidades del centro.

w OBJETIVO ORIGINAL (O.): La copia es inexistente. Lo que se tiene es un objetivo nuevo, propio del proyecto y del centro. Diferenciamos entre proyecto y centro porque no podemos dar por sentado que los objetivos originales son adaptados al contexto, pueden ser inventados para el proyecto o creados en función de las características del centro, con lo que serían también contextuales.

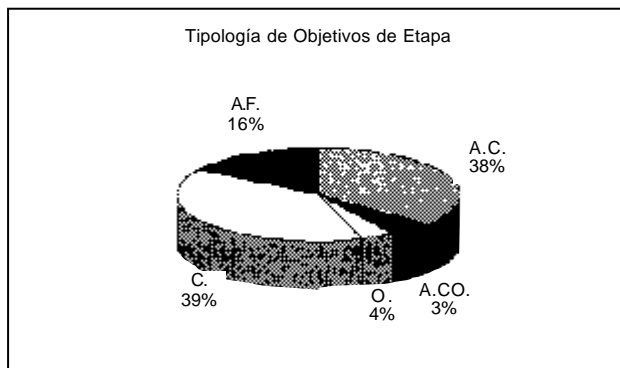
2. ANÁLISIS DE LAS COPIAS EN LOS PROYECTOS DE CENTRO EN FUNCIÓN DE LAS FUENTES DOCUMENTALES UTILIZADAS

Ya indicamos que la exploración no sólo ha sido a través de Nudist sino que hemos tenido que ir al papel, todos los centros que presentan en la tabla un vacío o una característica particular como puede ser el hecho de que tenga uno, dos o más objetivos aparte de los doce que establece la CEJA son marcados con un asterisco queriendo ello decir que cuenta con un comentario en las observaciones. El nombre de los centros que aparecen en las siguientes tablas, están cambiados para garantizar el anonimato de sus resultados.

TABLA 1: Relación de Búsqueda de Objetivos Generales CEJA con los centros

CENTROS	OBJETIVOS DE ETAPA CEJA											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
C-2	A.C.	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	A.C.	*	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	A.F.
C-3	A.C.	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	A.C.	*	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	A.F.
C-4	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.CO.	A.CO.	A.C.	A.C.	A.CO.
C-5	A.F.	A.F.	A.F.	A.C.	C.	A.F.	A.F.	A.F.	C.	C.	A.F.	C.
C-6	C.	C.	A.C.	A.C.	A.F.	*	A.F.	A.F.*	A.F.*	A.C.	A.C.	A.F.
C-8	A.F.	C.	A.F.	A.C.	A.F.	A.F.	A.C.	A.F.	A.F.	A.F.	A.C.	A.F.
C-9	A.CO.	A.C.	A.CO.	A.C.	A.CO.	A.CO.	C.	A.C.	A.C.	C.	C.	A.C.
C-11	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	A.F.	C.
C-13	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.
C-15	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	*	A.C.	*	A.C.	*	A.CO.	A.C.	*
C-16	O.	*	A.C.	O.	A.CO.	*	*	O.	A.C.	O.	*	*
C-20	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.	A.CO.	C.	A.C.	C.	C.	C.	C.
C-21	C.	C.	C.	A.F.	C.	C.	C.	A.F.	C.	C.	A.F.	C.
C-22	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.
C-24	A.C.	C.	C.	C.	A.C.	A.CO.	C.	C.	C.	C.	C.	A.C.
C-26	C.	C.	C.	A.F.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.
C-30	C.	A.C.	A.C.	A.C.	C.	*	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	A.C.	A.C.

Gráfico 23



En la tabla anterior podemos identificar globalmente los resultados de las búsquedas realizadas para identificar el nivel de “copia” presente en el diseño y posterior explicitación de los objetivos de etapa en cada uno de los centros. Posteriormente, en el gráfico 23, podremos analizar de forma global la presencia de una u otra actitud, a la hora de su construcción. Tenemos que recordar que sólo el 63% de los centros presentan recogidos los Objetivos General/etapa en su Proyecto Educativo, siendo ocho centros los que carecen de Objetivos Generales. Esta tabla se comprende mucho más teniendo en cuenta la Tabla 5 en donde se recogen las referencias escogidas por los centros para establecer los objetivos ya que se completa la pista.

A continuación presentamos la Tabla 1.1. en la que se presentan los cuatro centros que no aparecieron tras la orden de búsqueda en el Nudist ya que sus objetivos no tienen una relación tan evidente con los Objetivos de la CEJA. Las casillas en blanco de la Tabla, lo están por no tener desarrollados estos objetivos, esto no significa que tengan muchos más de doce ni muchos nuevos, por contra suelen tener menos de doce objetivos y los objetivos se repiten, es decir, puede pasar que en un centro aparezcan dos objetivos con relación al objetivo cuatro de la CEJA, por lo que se cuenta como uno de difícil relación. En particular y haciendo un recuento del total de objetivos nos encontramos que los centros:

C-12: Tiene 8 objetivos generales, tan sólo dos son de difícil relación.

C-23: Tiene 7 objetivos generales, sólo dos de difícil relación.

C-25: Tiene 8 objetivos generales, tres de difícil relación.

C-29: Tiene 4 objetivos generales, sólo tres de difícil relación.

TABLA 1.1. Relación de los Objetivos CEJA con los de los Centros No Aparecidos.

CENTROS	OBJETIVOS DE ETAPA CEJA											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
C-12	A.C.	A.C.						C.	C.	A.C.	A.C.	
C-23		O	O	O			O					
C-25	A.C.		A.C.	A.C.	A.C.		A.C.					
C-29										O		

Las tipologías recogidas en la tabla siguen el mismo criterio que los de la Tabla 1, sólo que debido a su no aparición en el proceso de búsqueda, la determinación con la tipología de objetivos establecida ha sido un poco más difícil porque la relación con los objetivos de la CEJA no aparece de forma tan clara; de hecho para la clasificación hemos tenido que fijarnos en las semejanzas y no en las diferencias como se hizo al señalar las primeras ejemplificaciones.

Expuestos todos los datos acerca de la relación entre los centros y los Objetivos de la CEJA, consideramos aclaratorio sacar a relucir el porcentaje de cada tipología y así aportar una idea más sobre el sentido que tiene para los centros elaborar y confeccionar los Objetivos Generales de Etapa.

Es evidente que copiar los objetivos es el procedimiento más elegido, la causa puede ser variada, podemos pensar que resulta técnicamente más cómodo, o que por la dificultad de confeccionar el proyecto y las prisas de la Administración de tenerlo preparado para una fecha señalada obliga a seguir los pasos. O que en toda reforma existe una amenaza subyacente a toda institución educativa basada en no contar con la aprobación de la inspección, lo que aparte de generar un malestar entre el profesorado también promueve un reconocimiento de que hay que cumplir la nueva política del gobierno porque el gobierno y los tiempos son éstos. Podemos preguntarnos: ¿existen cárceles sin barrotes?, ¿qué sentido tiene una Adaptación Formal frente a una Copia o frente a una Adaptación de Contenido?, ¿por qué las diferencias?, ¿qué se pretende

camuflar?

Con la Tabla 2 hemos de hacer una matización, el R.D. 1006 no se considera una editorial propiamente dicha pero está incluida para representar su relación con los Objetivos de la CEJA, de esta manera podemos efectuar un análisis MEC-JUNTA. El hecho de que el 1006 tenga la casilla correspondiente al objetivo 6 en blanco es debido a que es un objetivo matizado para el ámbito andaluz por lo que está fuera de su competencia el señalarlo; también ocurre que el 1006 no contempla el objetivo 8 y 9 de forma separada sino que los une, el motivo es el mismo que antes, el objetivo 8 viene especificado en la CEJA para el ámbito andaluz, siendo ésta la causa, entendemos, que sí los recoge y por ello hemos rellenado ambas casillas en vez de dejar una en blanco.

Tabla 2. Relación de la Editoriales con los Objetivos CEJA

EDITORIALES	OBJETIVOS CEJA											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ANAYA	A.C.	A.C.	AF.	A.C.	A.C.	A.C.	*	A.C.	A.F.	A.C.	A.C.	AF.
ALBANTA*												
SANTILLNA	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	C.	AF.	C.
EDEBE	C.	C.	C.	C.	C.	C.	AF.	C.	C.	C.	AF.	C.
EDELVIVES*	C.	C.	A.C.	A.C.	A.F.		AF.	AF.	A.F.	A.C.	A.C.	AF.
EVEREST*	C.	C.	A.C.	A.C.	A.F.		AF.	AF.	A.F.	A.C.	A.C.	AF.
LUIS VIVES*												
R.D. 1006	C.	C.	A.C.	A.C.	A.F.		AF.	AF.	A.F.	A.C.	A.C.	AF.

Resulta evidente observar que las editoriales muestran prácticamente los objetivos de Etapa que se proponen desde la Administración. Volvemos a preguntarnos ¿dónde están las diferencias de matices entre las tipologías?, ¿qué intención tienen las editoriales al apropiarse de objetivos como si fueran suyos?, ¿qué interpretación les dan a las adaptaciones? Desde una primera reflexión podemos comprender el mimetismo editorial, al evidenciar la imposibilidad que tienen de realizar una concreción curricular ante la falta de un contexto al que adaptarse; el problema se produce cuando los centros, fieles intérpretes de la partitura editorial, no reparan en este detalle y ofrecen, a su vez, una propuesta respetuosa que reproduce con absoluta fidelidad la oferta de referencia utilizada.

Profundizando en el análisis de la Tabla 2, es conveniente realizar algunas matizaciones que aclararan adecuadamente los resultados reflejados. En primer lugar, puede atraer nuestra atención que Albanta y Luis Vives estén tan vacuos, esto es, porque no contemplan Objetivos Generales, lo suyo son Objetivos de Ciclo. De todas formas, cabe señalar que Luis Vives, Edelvives y Edebé son del mismo grupo editorial, detalle que se tuvo en cuenta a la hora de introducir los documentos, por aquello de no almacenar información repetida.

Anaya no presenta el objetivo 7 porque lo vierte en el seis, soluciona de esta forma el problema que le plantea el 1006 de no contextualizar a la comunidad autónoma correspondiente.

Edelvives y Everest tienen la misma explicación de proceder que la que hemos dado para el 1006.

Como dato complementario señalar que hay editoriales que son honradas y dan a conocer de antemano la copia efectuada de los objetivos propuestos por la CEJA, tal es el caso de Edebé, otras como Anaya constatan que los tienen en cuenta.

La mayoría de adaptaciones de contenido lo son porque son copias de los objetivos del R.D. 1006, siendo este último el que en realidad hace ese tipo de adaptación, ejemplos son Edelvives y Everest. De hecho, si nos fijamos cuando hay variaciones en las editoriales, se da la coincidencia de éstas con el 1006. Otra variante que se suele utilizar es mezclar la copia, es decir, poner el principio de uno y continuar con el otro, un ejemplo muy claro lo tenemos en Santillana, que copia todos los objetivos de la CEJA menos el Obj. 11 que presenta una adaptación formal que en realidad es una copia del 105 y del 1006; así el Decreto 105 señala "Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y los recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa". Santillana indica "Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos, y los recursos materiales disponibles como la colaboración de las personas para resolverlos de forma creativa" y el Real Decreto 1006 precisa "Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa".

TABLA 3. Relación entre MEC y JUNTA

	OBJETIVOS MEC										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
CEJA	A.F.	A.C.	*	A.C.	C.	A.C.	A.C.	AF.	AF.	AF.	C

La razón de que sólo haya once objetivos y no doce en la Tabla 3 tiene su explicación en las divisiones y uniones e invenciones. Así, el MEC establece su objetivo 1 y la CEJA considera mejor dividirlo y sacar dos, el motivo de esto como ya hemos explicado es la demarcación territorial, el MEC establece los Objetivos para “el resto de España” y la CEJA para Andalucía, uno es de lectura más general y el otro más específico. Por otra parte, el MEC crea un objetivo que no viene recogido en la CEJA, nos referimos a su Objetivo 3: “Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución”.

La CEJA se contenta con tener el Objetivo 11 pero el MEC no ¿por qué?, esta creación es contrapuesta por la CEJA cuando formula el Objetivo 6 que ya sabemos que trata sobre el patrimonio histórico y cultural de Andalucía, ¿es un número de antemano establecido de objetivos el que regula las selecciones y preferencias sobre el desarrollo de las capacidades?, ¿es en éste sentido inocente el hecho de que el MEC tenga sólo once Objetivos?

Con los datos de la Tabla 2 y las observaciones de la misma podemos establecer las preferencias de las editoriales con los decretos:

TABLA 4. Decretos escogidos por las editoriales

EDITORIALES	MEC	CEJA
ANAYA		X
EDEBE		X
EDELVIVES	X	
EVEREST	X	
SANTILLANA		X
	% Representación copia	
	MEC	CEJA
	40%	60%

¿Por qué prefieren unas editoriales copiar del MEC y otras de la CEJA?, ¿qué cambios en el desarrollo de las capacidades suscitan las editoriales con referencias a las de la Administración?

Llegados hasta este punto podemos establecer una relación de los centros con las editoriales y decretos, hemos de ser conscientes del hecho de que un centro que copie de una editorial significa que copia indirectamente los documentos prescritos por la Administración, es por eso que muchas de las adaptaciones tanto formales como de contenido (Tabla 1) sean copias de copias o adaptaciones de adaptaciones. En definitiva, que existe una copia en cadena, el problema estaría en señalar qué eslabón va primero, para ello se debería recurrir a las entrevistas donde por ejemplo se señala que C-6 copia de Everest, o que C-3 y C-21 lo hacen de Anaya y que C-16 es un caso particular porque fue el primer centro experimental que eligió la Junta con lo que contó con suficiente asesoramiento y material, pequeños detallitos que ayudan a seguir las pistas.

Gráfico 24

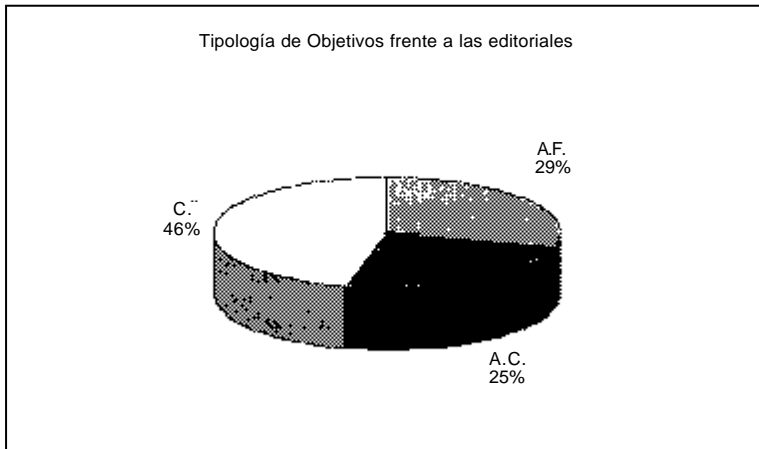


TABLA 4. Referencias escogidas por los centros para elaborar los objetivos

CENTROS	EDITORIALES					R.D./1006	D./105
	ANAYA	SANTILL.	EDEBE	EDELV	EVEREST		
C-2	X					X	
C-3	X					X	
C-4							X
C-5							X
C-6					X		
C-8							X
C-9							X
C-11	X						X
C-13	X						X
C-15							X
C-16						X	X
C-20							X
C-21	X					X	X
C-22							X
C-24	X						X
C-26							X
C-29						X	X

Esta representación está sostenida en los datos de la Tabla 1, en las revisiones en papel es donde no sólo se recogen objetivos propios de editoriales sino también la evidencia escrita de dónde se han ido a fijar. Lo que sucede es que aquellos centros que tienen en cuenta el Decreto 105 pueden haber recurrido a la editorial que trate este Decreto con lo que lo consideramos una referencia indirecta con respecto a los Objetivos de la CEJA, es por eso que Santillana, Edebé y Edelvives están vacíos en la Tabla 4 porque no tenemos una constancia directa de que hayan sido elegidas.

Aquí se ha pretendido analizar, dentro del marco de la reforma, la confección de una parte del Proyecto de Centro, más específicamente los Objetivos Generales de

Etapa insertos en el proyecto curricular de centro. Lo hemos hecho con una doble hipótesis de partida, una primera en la que señalamos que los objetivos son mera copia de los prescritos en el Currículum Andaluz y otra segunda (a modo de subhipótesis) en la que los objetivos no reflejan otros valores que no sean los contenidos en el Currículum, quedando la idea de transmisión, vía temas transversales, descontextualizada.

Tras lo analizado y lo expuesto quedan validadas ambas hipótesis, el 39% representativo de la copia, el 5% de contextualización, un 36% de adaptación al contenido y un 4% de originalidad así lo evidencian, lo que nos queda ahora es una reflexión sobre la situación.

La dificultad o facilidad que tiene el dejar escritos los Objetivos Generales de Etapa es constatable, cuando hemos señalado los centros que no tienen Objetivos Generales de Etapa y analizamos los de aquellos que sí los tienen, dejamos cabida a una doble suposición. Una, que por ser algo pretencioso es mejor empezar señalando las “querencias” a niveles más inferiores como son los Ciclos o las áreas para luego mostrar lo que realmente se pretende alcanzar, se trataría de un proceso inductivo, tratar de rescatar desde dentro aquellos aspectos que son comunes y plasmarlos como Objetivos Generales de Etapa y otra, que vendría a ser todo lo contrario, como los Objetivos están ahí, se pueden copiar, moldear, la dificultad estaría en confeccionar los de los niveles inferiores, así que más vale empezar por lo difícil y acabar con lo fácil. La primera suposición estaría reforzando la dificultad de los Objetivos de Etapa y la segunda la de los Ciclos y Áreas, pero si observamos la Matriz tan sólo un centro (C-20) deja sin tocar los objetivos a estos niveles y en su caso no es porque quiera ser riguroso con su Proyecto sino porque va “atrasado” con respecto a este elemento curricular. Con lo aquí expuesto habrá que pensar que realmente los Objetivos Generales de Etapa son mero trámite burocrático y, como tal, con una, dos o a lo sumo tres semanas, se tienen confeccionados.

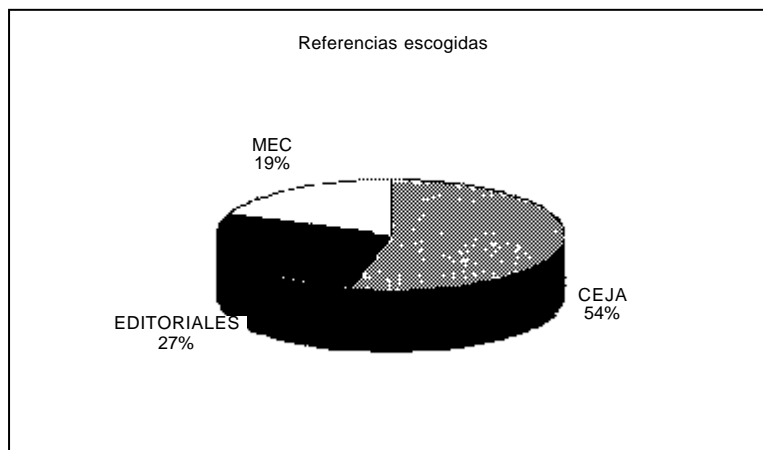
Uno de nuestros continuos interrogantes a lo largo de todo el trabajo ha estado relacionado con el sentido de las tipologías, ¿por qué las adaptaciones?, ¿por qué se buscan diferencias cuando en realidad se mantiene la similitud?, ¿las diferencias originales qué méritos tienen?, son muchas las preguntas que podemos hacernos, pasemos a concluir cada una de ellas.

Las Adaptaciones Formales en los centros son difícilmente sostenibles, en el sentido de que prácticamente son copias aunque no literales, la cuestión está en si ese “no literal” significa algo. Tenemos que ser rigurosos y pensar que una diferencia

marca una concepción distinta, y así podemos creerlo cuando se matizan o enfatizan verbos, pero hemos de ser conscientes de que ello no implica una forma de desarrollo de la capacidad distinto, ya que marcar una diferencia contraería trabajar para el desarrollo de esa diferencia y esto no lo podemos saber si no le seguimos la pista al objetivo en sus sucesivas concreciones para los ciclos. Así pues, teniendo como referencia las ejemplificaciones aportadas para este tipo de adaptación, podemos darle un voto de confianza o quitárselo pero ambas posturas deberían ser confirmadas o refutadas porque ¿podemos creer que el centro C-8 con su “coherentemente” está implicando una capacidad de discernimiento y de autoanálisis en vez de apostar por un “actuar de acuerdo” que sería algo más impositivo y sin alternativa?

Las Adaptaciones Formales de las editoriales consisten en coger prestado del 1006 las matizaciones o los cambios de palabras por lo que su intencionalidad no se puede considerar en sí misma como propositiva.

Gráfico 25



Las Adaptaciones de Contenido merecen una consideración ya que son una prueba del querer desvincularse de los Objetivos establecidos; los centros dentro de esa acotación que supone la tipología se “desmelenan” para ofrecer el desarrollo de capacidades más propias, el centro C-4 lo evidencia claramente al proponerle al área

de Educación Física un tratamiento del cuerpo disciplinado en valores morales, en destrezas, a la vez que recuerda (ya no solo a éste área) que existe una educación integral y unos temas transversales para implicarse.

Es lógico que entre los objetivos del MEC y la CEJA aparezcan diferencias de contenido, lo que es de extrañar es cómo la CEJA ha recortado demasiado alguno de ellos, tal es el caso del Objetivo 4 que para el territorio MEC incluye aspectos como las diferencias sociales y el rechazo a las discriminaciones de cualquier tipo, no aparece así expresado en ninguno de los objetivos de la CEJA, puede ser prueba de querer mantener una diferencia o dar por supuesto que esas situaciones no se dan o se entienden dentro del contenido de otros objetivos (3,2,6...).

En las Adaptaciones al contexto, aparte de observarse que son pocas, también las vemos concentradas en los mismos centros, así resalta C-4, C-9 y C-16. Para los dos primeros no nos encontramos el problema de tener que distinguir entre esta adaptación y los Objetivos Originales porque no tienen, pero con C-16 haría falta ir a la definición del contexto y asegurar las adaptaciones contextuales de los Objetivos Originales. ¿Por qué estos centros y no otros?, se da la coincidencia de que son centros de atención educativa preferente y el otro es un centro rural, es quizás la necesidad la que obligue adaptar los objetivos pero ¿es que no existen necesidades en los otros centros?; de la muestra inicial sólo se cuenta con tres centros considerados marginales y uno de ellos tiene Objetivos Generales (como finalidades) donde especifica la realidad del centro, pero luego al concretar los Objetivos Generales de Etapa se limita a copiar del Decreto 105. Parece ser que se necesita algo más que la propia necesidad ¿quizás la catalogación de centros de atención educativa preferente? y, en ese caso, y a la vista de los resultados ¿qué centros no deberían ser catalogados?, ¿es que no existen fracasos escolares en los demás centros?, ¿es que no existen problemas de discriminación o rechazo?, ¿qué pasa en los demás centros rurales que no adaptan al contexto?

Respecto a los Objetivos Originales lo que nos ha estado preocupando es el hecho de su contextualización ¿para qué queremos objetivos de creación propia si no reflejan lo que somos? No dejan de ser una búsqueda de autonomía pero corren el mismo riesgo que las adaptaciones de contenido, el no dejar constancia de la identidad del centro en el objetivo, un objetivo sin personalidad es un objetivo vacío en valores y, por tanto, incapaz de desarrollar esa serie de capacidades que los fundamenta; volveríamos otra vez a ese desarrollo de destrezas vertidas en objetivos terminales y de conducta.

Y ya, para concluir, matizar que posiblemente el que editoriales como Luis Vives y Albanta no publiquen Objetivos Generales de Etapa sino de Ciclo, puede deberse a que prefieran señalar aspectos más desconocidos, así se aumenta la demanda y la comercialización. También se podría pensar que si los Objetivos de Ciclo y de área para el ciclo no vienen recogidos en documentos oficiales, a excepción del Real Decreto 1006/91 que presenta los de ciclo pero sin indicar una concreción con los objetivos de las áreas, ¿se deja paso libre a una manipulación del conocimiento por parte de las editoriales?, ¿cabría pensar que las editoriales son un buen medio de regulación político y social que afecta a ámbitos como los de la formación del profesorado?

Los trabajos de Appel (1993) identifican los mecanismos por los que las propuestas de las editoriales, a través de los libros de texto, se convierten en auténticos currícula nacionales, pese a que el sistema de implantación utiliza la vía comercial en vez de las implantaciones administrativas o políticas. Habla de currículum nacional "oculto", aunque no lo sea tanto.

Esperamos haber dejado claras algunas ideas y haber suscitado dudas en otras, en cualquier caso, cabe abrir nuevas vías de indagación que sin lugar a dudas completarían la información y el análisis aquí recogido.

CAPÍTULO VII

SEIS FOCOS DE ATENCIÓN EN LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

En el momento actual y como consecuencia de las iniciativas que está teniendo nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía respecto al desarrollo curricular originado en la LOGSE, se está produciendo un complejo e interesante proceso en las formas de organizar y entender la enseñanza en los centros escolares, cuya trascendencia nos anima a estudiar detenidamente la elaboración y desarrollos curriculares en los que el profesorado está implicado.

La retórica curricular extendida en nuestro país, a nuestro parecer, surgió procedente del mundo anglosajón y se amplificó por parte de profesores, profesoras y colectivos de renovación que se admiraban ante experiencias como Humanities Curriculum Project (HCP), A Man: a course of study (MACOS), Ford Teaching Project, todas ellas inspiradas en la concepción de Lawrence Stenhouse y enriquecidas por las aportaciones de John Elliot y Barry Mc Donald, quienes han tenido un especial contacto con nuestro país.

Junto a esta significativa tendencia curricular, y quizá protegida por ella, ha proliferado en nuestro país otra perspectiva anglosajona de tipo técnico que se ha unido a la ya existente en Europa y en España que ponía su interés especial en las programaciones y planificaciones. Esta singular mezcla se ha visto arropada por la psicología neoconductista y por el soporte científico del modelo experimentalista desembarcado arrolladoramente en la pedagogía española.

Esta situación de las teorías curriculares y la convergencia entre ellas ha tenido su proyección en la iniciativa curricular propuesta en la LOGSE y, posteriormente, concretada en el Currículum y normativas de su elaboración. En la práctica que actualmente

se lleva en los centros hemos detectado, sin embargo, que las concreciones curriculares están más cerca del enfoque tecnológico o burocrático en lo que respecta al formato de proyectos elegido, a la lógica de ordenación de contenidos estimulada y los procedimientos elegidos para el desarrollo del proyecto en los niveles de concreción.

La intención de este epígrafe es manifestar algunos procedimientos y esquemas de pensamiento instalados actualmente en la práctica de algunos centros a la luz de las reflexiones y teoría representada por el HCP y sus principales líderes. Comparar nuestras prácticas en los centros de Primaria desde el reconocimiento de sus propios proyectos de la acción didáctica.

1. PROYECTOS CURRICULARES ESCRITOS CONTRA DESARROLLOS CURRICULARES NO ESCRITOS Y ESPONTÁNEOS: LA CULTURA IMPRESA FORMAL CONTRA LA CULTURA ORAL

Pasar a escrito un proyecto o plan de actuación tiene varias ventajas entre las que destaca la posibilidad de contrastar públicamente el proyecto y valorar su desarrollo. Lo que no impide que, en algunas prácticas, el hecho de "pasarle por escrito para los jefes" suponga una deformación del propio proyecto, que ahora se orienta entonces hacia su valor escrito frente a su valor o inspiración pragmática. La falta de experiencia del profesorado en sus exigencias programadoras por escrito, la dependencia y exigencia superior, los plazos estipulados, la presión del Equipo Directivo del centro,...etc... colaboran en un cambio y mantenimiento del sentido del proyecto alejándose del propio y natural pensamiento, de los contrastes colectivos en la práctica real y de las posibilidades de autocriticar las propias prácticas.

La tendencia y presión hacia las exigencias de lo escrito (como se sabe, una de las piezas básicas de las exigentes organizaciones burocráticas en el sentido que proponía Weber) está favoreciendo en este caso el corte entre la teoría y la práctica. Así, el proyecto escrito se piensa como lo ideal, lo correcto, lo futurible y deseable frente a la imprecisión, complejidad, dificultades e impurezas de la práctica cotidiana sobre la que no se escribe aunque sí se piensa. Lo escrito requiere modelos ideales de proyectos para copiar, pues las dificultades y complejidad de la práctica son difíciles de escribir si añadimos la fragmentación de que cada clase es un mundo. Las prácticas reales de cada aula y sus contradicciones pasan más desapercibidas, lo que le da más capacidad de maniobra, ¿autonomía?, al profesorado. Sólo se requiere un proyecto bien ordenado como punto de referencia externo y como ideal con-

sensuado.

¿Qué se escribe sobre el desarrollo práctico del proyecto curricular? Practicamente nada, porque se entiende como no escrito. Esto le hace perder naturalidad, viveza, realidad y autenticidad a los proyectos curriculares escritos porque se realizan fuera de la "contaminación" de la práctica. Por eso, cuesta trabajo al profesorado recoger datos y escribir sobre lo que está pasando en el mismo momento (diario, grabaciones, evaluaciones cualitativas...). Es una especie de esquema de pensamiento en donde encaja el escribir el proyecto inicial y no escribir nada en el momento de su desarrollo, haciendo coincidir las fechas y los calendarios de entregar las partes de los proyectos. Hay como dos esquemas de pensamiento diferentes: el uno, lo utilizamos para proyectar, ordenar contenidos y sugerir actividades presentándolas por escrito, el otro para decidir constantemente sobre la práctica oralmente, sin dejar pistas para repensar la práctica.

2. PROYECTAR EL CURRÍCULUM EN EQUIPO Y DESARROLLARLO INDIVIDUALMENTE: UN ENGAÑO COLECTIVO

Uno de los procedimientos habituales que se están empleando en la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares de etapa y de centro consiste en realizar reuniones el equipo de profesores, con o sin asesores externos, y emprender la construcción del proyecto. Cuando el proyecto está acabado parte del profesorado de forma individual se propone desarrollar el proyecto en su clase. Esta fórmula organizativa que finaliza con la realización de una memoria conjunta de final de curso presenta algunos inconvenientes evidentes:

- a) El profesorado, individualmente considerado, tiene su propia experiencia, formación y expectativas laborales y personales. Cada cual tiene su forma de establecer las estrategias del aula. En este sentido, puede ser interesante, atractivo y útil el preparar conjuntamente el proyecto curricular de etapa. Sin embargo, hemos detectado el mantenimiento de debates que intentan homogeneizar las propuestas didácticas convenciendo a los compañeros y compañeras de la bondad de tal técnica, recurso o procedimiento sin que medie un contraste necesario sobre la práctica. El enclaustramiento de cada profesor o profesora en "su área", "sus alumnos", su "hora" y "su clase" permite que todos los compañeros, cuando hablan en el colectivo, abstraigan su práctica y desa-

rollen un discurso pedagógico que depende especialmente de la capacidad de presentación, argumentación o convicción para proponer o animar a los colegas. La práctica sobre la que cada uno habla no es conocida por todos, los esquemas de pensamiento y racionalidad que cada uno emplea se enfrentan con los de sus compañeros, convirtiéndose el debate y la conversación en discusiones pesadas que finalizan en un "obligado consenso" sobre el esquema de la Administración y con la propuesta de otros centros o editoriales. Reconocer la provisionalidad, utilidad y deficiencias de los variados puntos de vista, de las diferentes racionalidades puestas en juego en la elaboración de los proyectos y mantener una posición disponible a la revisión individual y colectiva podrían ser principios de actuación recomendables para aprovechar de forma positiva la diversidad de puntos de vista y experiencias.

- b) Este procedimiento de programar en equipo y desarrollar el proyecto individualmente en el aula no facilita el "distanciamiento" necesario de cada profesor o profesora para poder valorar con otros ojos y desde otra perspectiva su propia práctica. La necesidad de justificar constantemente lo ya realizado o lo que se va a llevar a cabo, sin poner en tela de juicio y en contraste colectivo precisamente la práctica propia, lleva al traste la posible recapitación o reconsideración de la propia teoría de la práctica. La inercia de las conversaciones y debates de grupo del profesorado junto a la necesidad individual de una base y apoyo pedagógicos, poco facilitados desde fuera del propio profesor, todo ello, obstaculiza las reuniones y programaciones colectivas.
- c) El grado y forma de implicación de cada profesor o profesora en la aplicación del proyecto conjunto varía mucho en función del papel jugado en la formulación del proyecto. Es decir, cada cual mantiene una posición: de aceptación acrítica de la normativa, de identificación y colaboración, de resistencia al proyecto o de total abstención ante el mismo. Cada docente juega un papel de cara al proyecto que ha de compaginar con su práctica diaria y compleja. Este dilema entre el papel en el grupo de profesorado y la propia práctica solitaria e individual, menos polémica y más adaptable a las propias pretensiones, está facilitado por los horarios y organización escolar habitual.
- d) Las reuniones de equipo se convierten así, según el profesorado, en discusiones teóricas, en propuestas utópicas, en debates abstractos que no ayudan a la práctica del aula aunque deberían ser revisiones de la acción. Esta relación cronológica, secuenciada y "lógica", de programar primero para después

actuar, es un esquema de acción que mantiene este equívoco y favorece -nuevamente- el distanciamiento contradictorio entre la teoría y la práctica.

3. EL ROL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Para un análisis adecuado de la actual realidad se requiere identificar cuáles son las informaciones, instrucciones, materiales y recomendaciones que recibe el profesorado. En cada centro, la propia dinámica mantenida en el mismo, permite que un profesor se vea más presionado por el Director o compañero más veterano, piense o no en la obligatoriedad de la normativa llegada a través de la Delegación, la Inspección o el equipo de asesores; o bien, lleguen a sus manos unos materiales ante los que va a reaccionar individual y colectivamente. Resulta, pues, necesario identificar:

- El contenido de las ideas y esquemas de racionalidad sobre lo que es un proyecto curricular o su desarrollo, y la procedencia de tales teorías o ideas entre el profesorado.
- A través de quiénes y con qué características tiene el profesorado acceso a esas ideas (tipo de relación, credibilidad, liderazgo...).
- Obligatoriedad o presión administrativa sobre este asunto (control, permisividad, actitud de los compañeros).
- Materiales de los que se dispone y canal de llegada (editoriales, compra individual, colegas, Inspección o Administración Educativa, cursos de formación).
- Contexto político en el que se producen las orientaciones y prescripciones administrativas.
- Contexto de la práctica al que llegan las resoluciones y circulares orientativas.

Uno de los recursos y actividad más reconocida actualmente en nuestra Comunidad Autónoma de Andalucía es la labor que están realizando los asesores. Las diferencias en la realización de este trabajo de asesoramiento produce una diversidad de situaciones que, difícilmente, podemos describir y evaluar aquí. No obstante, de los datos que tenemos podemos sacar diferentes consideraciones acerca de la actuación de los asesores.

En primer lugar, hemos de reconocer que la horizontalidad compartida del asesor con sus compañeros es el factor condicionante de mejores perspectivas. Sentir que se debate con un colega, no con un superior jerárquico le da naturalidad y riqueza a la relación. Esta ventaja no suprime el error de ciertos asesores que han aceptado el modelo del "expertismo" como ideología de trabajo con sus compañeros o compañeras. No sería de extrañar que este modelo de entender el asesoramiento esté fundamentado en motivaciones de cualificación del trabajo y promoción laboral. El estatus simbólico que representa la figura del asesor tiene relación con las relaciones de poder entre iguales o entre desiguales. No es despreciable el deseo de promoción legítima de cualquier profesor, al contrario, le pueden estimular las nuevas condiciones laborales. Sin embargo, el problema no está hoy suficientemente aclarado, debatido o solucionado. ¿Qué tipo de asesoramiento es hoy aconsejable en nuestros centros?. ¿Qué roles ha de jugar el asesor?. ¿Cuál es el contenido de la asesoría y cómo producir está?. ¿Qué régimen de formación debiera poseer? No exageramos si afirmamos que la mayoría del pensamiento pedagógico que se ha de emplear en esta labor de asesoramiento está sin producir aún. Esta limitación no es óbice para que ciertas estrategias de asesoramiento se hagan desde la convicción de que está ya archisabida la documentación, materiales y criterios de la labor del asesor. Los asesores más destacados intentan moverse en contra de las posiciones del asesor "experto" y a favor de una actividad que se considere de animación pedagógica, entendida ésta no como el uso de herramientas de animación sino en cuanto colaboradora de un proyecto de desarrollo global de la profesionalidad docente.

En segundo lugar, convendría comentar aunque sea ligeramente, la distancia provocada por los materiales curriculares divulgados en cuidada edición con la pretensión de ejemplificar o sugerir pero tomados como proyectos ideales, lejanos, incapaces de aplicarse en la triste, propia y compleja realidad de quien trabaja en la docencia. La facilidad que conlleva la realización de proyectos curriculares básicos frente a las dificultades de concreción, diversificación y adaptación que ha de hacer el profesorado repercute en la actitud distante y escéptica que toma éste.

En cualquier caso, queda pendiente el asunto principal: en qué condiciones se van a construir, en los diferentes contextos y para la diversidad de alumnos, las adaptaciones y diversificaciones curriculares. Este es hoy un elemento clave sobre el que se podrían reajustar los indebidos pasos dados hacia el activismo programador. Mejorar las condiciones en las que se produzcan estas concreciones curriculares puede todavía hoy ser un elemento corrector sobre decisiones adoptadas en el decreto de Enseñanzas Mínimas y en el Currículum de la Comunidad Autónoma.

4. IDENTIFICACIÓN DE ESQUEMAS DE FRAGMENTACIÓN EN LA PROPUESTA DE LA ADMINISTRACIÓN Y EN LOS PROYECTOS DEL PROFESORADO

Es difícil el ensartamiento entre las transversales y las áreas tradicionales. No cabe duda de que el atractivo de las transversales contrasta con la imposibilidad de su implantación, dadas las condiciones y obstáculos actuales existentes en el funcionamiento de nuestros centros con una mayor tradición disciplinar. Esta lucha en la práctica entre ambos formatos pedagógicos perjudica la propuesta de transversales, mucho más falta de apoyos y desarrollo de lo que el profesorado, en principio, había sospechado. La organización del tiempo, la existencia de un conocimiento fragmentado, las estructuras espaciales y temporales de los centros arraigadas en los hábitos escolares, el sentido de patrimonio personal que han adquirido las áreas académicas tradicionales y la inexistencia de materiales que faciliten la labor complica su implantación. Estamos convencidos que esta interesante propuesta cae, mediante un proceso de reajuste y jerarquización curricular, en desgracia, como consecuencia de la falta de recursos y condiciones para ponerlas en marcha, algo que nada cuesta a las disciplinas tradicionales.

Cultura popular, cultura académica, y cultura de masas. Los ámbitos de experiencia fundamentales del alumnado coinciden con sus vivencias en tres espacios: la calle, la escuela y la casa. La evolución diferente de este tipo de instituciones y la concepción cambiante del alumnado, el ciudadano y el espectador-consumidor, a la vez que la relación de los conocimientos que se producen en los tres entornos, afectan al sujeto que aprende, al que globaliza todos sus conocimientos. La desconexión entre el conocimiento relativo a las tres culturas, la desconsideración desde la cultura académica de lo que se aprende a través de la vida cotidiana y los medios de comunicación empobrecen las situaciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Martínez, 1995). La escuela ha vivido la lucha entre lo popular y lo culto a favor de la cultura representada por lo último (Grignon y Passeron, 1992).

Los Proyectos Curriculares producidos a partir de la LOGSE benefician en su proceso de elaboración las características del enfoque tecnológico: el concepto de currículo entendido como conjunto de objetivos, contenidos, aspectos metodológicos y cri-

terios de evaluación favorecen la segmentación del Plan de Trabajo de los profesores y profesoras dividido en parcelas que no favorecen la realización de proyectos integrados (Gimeno, 1986; Torres, 1994). La fragmentación que se produce en la práctica de la construcción y desarrollo de los proyectos curriculares tiene que ver con el reforzamiento de la dualidad preactivo-interactivo, la realización del proyecto por partes "lógicas" de un esquema técnico (objetivos, contenidos, actividades, evaluación) y la consiguiente organización del trabajo del profesorado por fases (finalidades, objetivos, contenidos y secuenciación). No hay intermediarios entre objetivos o contenidos, entre finalidades y actividades, entre objetivos y criterios de evaluación. El aprobar primero criterios o principios parece una discusión innecesaria pero son el elemento básico en los esquemas de programación de los enfoques críticos. Por último, ya se ha discutido bastante, en la teoría, pero podemos apreciar ahora en la práctica la superposición y desconexión entre los contextos de los tres niveles de concreción curricular: contexto político-administrativo de las decisiones, contexto del centro y contexto "individual" del aula.

5. PROYECTOS DEL PROFESORADO CONTRA EL ALUMNADO

Una de las cuestiones básicas que hay que revisar en la realización práctica de los proyectos curriculares y su desarrollo viene centrada en la responsabilidad, autonomía y capacidad de decisión que el profesorado mantiene con sus proyectos. La aristocratización de las decisiones del profesorado se justifica en una concepción de alumno desigual, inferior y con incapacidades supuestas por el profesorado. Este conjunto de supuestos que le dan al alumnado un estatus de inferioridad permite al profesorado dejar de mirar a los intereses, problemas y condiciones de aprendizaje de los escolares. ¿Quién decide en la práctica los proyectos?. ¿Existen aportaciones reales a los proyectos por parte de los padres y alumnado que no sean en las consabidas actividades extra-escolares?

Tres aspectos básicos de las condiciones sociológicas del profesorado conviene recordar aquí: la aristocratización de las decisiones en los centros por parte de un grupo de élite del profesorado, el crecimiento actual del neocorporativismo también en este sector y la inexperiencia en una cultura más democrática en los centros (Fernández Enguita, 1993). Estas condiciones favorecen la desigualdad en la presentación, debate o negociación de intereses en el marco de los centros educativos.

Por otra parte, las exigencias formales del proyecto se presentan como una vía

reforzada frente a algo más cercano al estilo y vivencias de alumnos: la informalidad de las decisiones diarias. Las diferencias no reconocidas de los procedimientos de decisión y sus implicaciones en los compromisos ante un proyecto deja fuera de lugar al alumnado sin aceptar sus ritmos de implicación en las decisiones. El proceso de identificación de los intereses reales del alumnado se convierte en una maniobra administrativa que elimina las posibilidades de problematizar o consensuar perspectivas e intereses contrarios, un terreno propicio para la educación aunque hoy se pretenda evitar y se considere polémico. Son, pues, los alumnos y alumnas los objetos de los proyectos curriculares en vez de sus sujetos, como se puede apreciar en los proyectos de centro. El orden de las clases y del centro y la organización se convierten en justificaciones que enmascaran intereses corporativos contra intereses más colectivos. Esto se puede apreciar en los mecanismos de construcción de los horarios, el actual debate en los centros sobre la jornada única frente a la partida, la distribución de aulas... ¿Puede existir, todavía, un proyecto común? ¿Un alumno puede proyectar sus tareas o trabajo? ¿Están los proyectos a medio o largo plazo contra el interés mantenido característico del alumnado?

6. PROYECTOS CURRICULARES COMO PROYECTOS DE FORMACIÓN: SALIR DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA

El profesorado como investigador viene siendo una propuesta defendida con diferentes voces y discursos. Al mismo tiempo la concepción de los proyectos como hipótesis de trabajo han tenido poca incidencia en nuestra comunidad. La tarea de producir conocimiento pedagógico se convierte en algo más que aplicar o disponer de cantidad de métodos o técnicas. La acción formativa a través de la evaluación o las dos interesantes vías para recuperar una nueva epistemología de la práctica, investigación-acción, la reflexión en la acción aportan sugerencias importantes en nuestra tarea. Sin embargo, los formatos o códigos utilizados en los proyectos curriculares y programaciones continúan teniendo los elementos que no producen la formación permanente del profesorado. En este sentido me gustaría recordar el esquema de proyecto que Stenhouse trabajó con el profesorado.

De su experiencia podemos apreciar la importancia de los proyectos curriculares como proyectos de formación pedagógica. Las secuelas de nuestra racionalidad técnica mantienen la idea de proyectos dirigidos a los aprendizajes de los alumnos y alumnas, como objeto educativo. El atractivo de las nuevas técnicas y los recursos de moda terminan por enmascarar lo relevante en los centros, las preocupaciones

que permanecen y las decisiones realmente importantes.

Hipotetizar el desarrollo práctico del proyecto curricular, no sólo plasmar las ideas del proyecto previo escrito, se convierte en un reto global continuo durante el curso. Esta alternativa no termina de cuajar entre la preocupación de nuestros proyectos con lo que se deja de practicar el análisis de las prácticas naturales del aula. Alimentar las dudas se está convirtiendo en un proceso desestabilizador cuando, en realidad, podría ayudar a mantener una actitud de indagación constante.

No queda, pues, más remedio que buscar mediaciones entre teoría y práctica, un puente imprescindible. Esta producción de conocimiento pedagógico imprescindible tiene un espacio insustituible de intervención: la preparación de los planes de trabajo de los centros. Los proyectos para el alumnado, individualmente considerado quizá sea una de las piezas básicas de esta planificación. Diversidad y desigualdad mantienen una implicación peligrosa que debemos ir aclarando en nuestras programaciones. Una diversidad que favorezca la desigualdad no es el mejor camino para que los centros escolares colaboren en la educación de los ciudadanos y ciudadanas de nuestra comunidad.

CAPÍTULO VIII (Multicasos I)

EL EQUIPO DE DIRECCIÓN Y LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO: ¿AUTORIDAD PEDAGÓGICA O PODER POLÍTICO PARA LA DIRECCIÓN DE CENTROS?

INTRODUCCIÓN

El presente Informe Multicasos se realiza en los capítulos VIII y IX, a partir de los informes locales de nueve estudios de casos realizados a lo largo de 1998 en centros de Primaria y Secundaria Obligatoria admitiendo los dos tipos de modalidades de centros existentes en el proceso de transición a la reforma. Hemos querido mantener las características de este momento de la transición por cuanto pensamos nos podía sugerir datos sobre las dificultades, resistencias y perspectivas de la manera de comprender el proceso por parte de los agentes implicados en los centros. El título y autores de los siguientes Estudios de Casos se exponen a continuación.

- I. Encaje de bolillos y dirección escolar, por José Antonio Rodríguez García.
- II. Un Equipo Directivo en un proceso de implantación de la E.S.O., por Rocío Anguita Martínez y Ruperto Romero R.
- III. La dirección: un compromiso con la educación, por Mayte Bejarano Franco, Gabriel Carmona Orantes y Miguel Vicente Prados.
- IV. El manto de Penélope, por Luis Ibáñez, M^a Matilde Moreno Rivas, Rosario Puertas Barranco y Enrique Rivera García.

- V. El color del cristal, por José Luis Aróstegui Plaza, Manuel Codina Valero y Carmen Trigueros Cervantes.
- VI. Las demandas del entorno, por Rafael Pareja Cuenca.
- VII. La puerta abierta: dirección, Equipo Directivo y comunidad escolar, por Juan Torres, Maite Pavesio Estero y Javier Corral Báez.
- VIII. Apostando por el cambio, por Teresa García Gómez.
- IX. Investigación y experiencia en un I.E.S., por Juan Miguel Arráez Martínez y María Angustias Ortíz Molina.

El foco de estudio ha sido decidido a partir de los objetivos del proyecto de investigación, contrastándose el enfoque en sesiones de discusión entre los autores de los informes locales. Se trata de indagar en profundidad acerca de la función que ejerce la dirección sobre los proyectos curriculares de centro a partir de cómo ven los miembros del Equipo Directivo su propio trabajo, cómo promueven las iniciativas de los proyectos curriculares, qué tipos de valores o metodologías aplican en la práctica, cómo abordan las relaciones con el profesorado en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares, qué roles identifican en sus funciones directivas y cuáles aplican a los demás sectores.

Tratamos de recoger el lenguaje natural utilizado en los procesos de la práctica a partir de la observación y entrevista con interlocutores en situaciones distintas. Los modelos y las estrategias utilizadas en los contextos locales son diferentes y se mantienen comprensiones singulares en función de diversos intereses personales o de grupos. Admitimos, pues, la variedad que nos ofrece la realidad escolar y nos interesa contrastar los lenguajes e interpretaciones de los implicados para ofrecer una nueva comprensión del tema. Los datos y expresiones que recogemos de los ambientes naturales tienen un significado propio en cada caso, las preguntas y estímulos a veces pueden coincidir en las entrevistas pero las respuestas no se adecuan a un formato estándar.

No hemos pretendido recoger una muestra significativa con los centros seleccionados pero hemos procurado atender a algunas realidades diferentes en función del tipo de participación en la elaboración de proyectos, el nivel de contextualización de

éstos y tipo de asesoramiento, la dependencia de la normativa oficial u originalidad, la presencia de transversalidad o integración en los centros así como centros de diferente tamaño de línea tres, línea uno, incompletos y rurales. Otra característica tomada en consideración ha sido el hecho de ser públicos o privados.

Un elemento histórico ha condicionado nuestras negociaciones de acceso a los centros, provocando una selección más forzada. La causa de esta situación la encontramos en el contencioso que durante el curso escolar 1997/98 mantuvieron los centros docentes con la Universidad por el asunto de la eliminación de la exención de tasas para los funcionarios docentes. Sobre la marcha, hemos tomado decisiones respecto a la estrategia de obtener información utilizando otros instrumentos, básicamente análisis y estudio de documentos. La admisión de alumnado en prácticas es la polémica surgida a finales del curso anterior sobre la disposición o no de los centros a recibir alumnado en prácticas por motivos de desacuerdo con la Universidad, lo que originó reuniones de claustros en las que se acordó su no admisión.

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTEXTOS DE CENTROS, E INTERESES SIGNIFICATIVOS DE LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN.

Recogemos algunas características que permitan al lector tener en cuenta rasgos acerca de la variedad de estos centros. Haremos mención al tipo de centro cuando consideremos que es necesario para interpretar y comprender los textos. Denominaremos los centros por ordinales sin que ello tenga ninguna significación. Los centros se han elegido variando el tamaño, la zona geográfica, el nivel socioeconómico, la titularidad, estilos de proyecto y de liderazgo. No pretendemos que sean representativos pero sí mostrar una variedad de estilos que nos ayude y nos permita dar explicaciones más comprensivas para explicar el amplio espectro de una realidad muy variada y compleja.

El centro Primero en el que realizamos el estudio se encuentra ubicado en una localidad de 35.000 habitantes, capital de comarca. Se trata de una ciudad con una tradición de centro comercial, de un área agrícola predominantemente olivarera, en la que se cultivan también cereales y vid. En los últimos años han ido proliferando pequeñas industrias de construcciones metálicas, máquinas herramientas, fundiciones y alfarerías. La zona en la que se encuentra el centro es la zona sur de la ciudad, colindando con las carreteras de acceso a la misma. El centro tiene dos entradas: desde la carretera general a la población o la entrada principal que se encuen-

tra ubicada en una de las arterias principales del casco urbano. Tiene 1.120 alumnos y alumnas en un centro con tradición organizativa.

Se encuentra ubicado en la zona sur del pueblo el centro Segundo, rodeado de un Polideportivo y de múltiples obras de nueva construcción, ya que el pueblo está tendiendo a crecer tanto por el norte como por el sur. En la zona existen abundantes espacios libres y de recreo. Las viviendas son predominantemente unifamiliares de diverso tipo: adosadas, sin adosar, antiguas, de nueva construcción. El centro fue creado como consecuencia de la división en el curso 1994/95 de otro grande que existía y que, tras muchas reivindicaciones de padres, ayuntamiento y profesorado, dió como resultado la creación de tres centros públicos. En la localidad además existen uno concertado y otro privado. Cuenta con un gran edificio (el mayor de los que componían el antiguo) con dos plantas y la parte baja. En esta se encuentra la casa del conserje y un gran espacio cubierto con columnas que fue reducido para la construcción del gimnasio. Para el curso 1998/99 el número de profesores y profesoras es de 3 en Educación Infantil, 9 en Educación Primaria y 11 en Secundaria. Al ser un centro concebido en la Red de Centros como línea uno (es decir, una clase por nivel) vemos que esa futura configuración no se ha realizado por varios motivos: está aún el alumnado del primer ciclo de Secundaria y tiene 3 niveles con dos clases de Primaria. El profesorado posee distinto horario entrando media hora antes los de Secundaria y dejando las tardes del lunes y martes para reuniones de los equipos.

Siguiendo otros criterios en la elección se optó por un centro, el Tercero, de una capital andaluza. Ubicado en un barrio que presenta grandes bolsas de marginalidad, atendiendo fundamentalmente a un alumnado muy conflictivo. Contábamos además con la posibilidad de tener un buen acceso, a través de una persona muy bien relacionada con la dirección y el poder contar con la colaboración de dos alumnos de la facultad que habían realizado su período de prácticas didácticas en él.

Las características contextuales del centro Cuarto son: marginación, desarraigo familiar, bajo nivel económico, educativo y cultural, precariedad en el trabajo. En concierto con la Administración, su funcionamiento es posible gracias a la iniciativa de un pequeño colectivo religioso, que junto a un reducido claustro de maestras (hasta no hace mucho tiempo el alumnado era exclusivamente femenino) intentan día a día salvar los terribles imponderables del entorno y desarrollar una labor educativa digna y, en lo posible, adaptada a las necesidades que demandan las peculiaridades de sus alumnos y alumnas. La orden religiosa está dedicada, principalmente, a atender colegios, ayudar a las parroquias, acoger a niños y jóvenes necesitados moral, espiritual y económicamente. Volcadas en la ayuda a los marginados, se muestran siempre

dispuestas a solventar las necesidades que se presentan en su entorno.

... cuando estaba aquí el anterior Director, decidió hacer un informe diciendo que el colegio estaba formado por hijos de prostitutas y drogadictos. Este informe, además de incluirlo en el Proyecto Curricular (en cuanto a la situación del Centro), fue entregado a los padres (en asamblea). La bomba, al parecer, estalló. Por un lado, los padres diciendo que si eso era cierto, sacarían a sus hijos del colegio. Por otro, los profesores quejándose de la fama que iba a coger el colegio, y el Director alegando que "era para conseguir más becas de comedor y ayudas para el internado".

El alumnado accede al centro, en gran parte, gracias a la labor de captación que los propios religiosos realizan en el entorno. A través de los Servicios Sociales reciben la información sobre la situación particular del niño o la niña. No hay ningún baremo establecido ni fecha de ingreso, se hace siempre que sea posible. Para los religiosos prima lo moral, la situación económica en que se encuentra la familia; lo importante para ellos es la situación familiar desde el punto de vista de la delincuencia, la prostitución, la marginación, etc. La mayoría de los alumnos viven con abuelos, tíos, primos, etc., todos en la misma casa, llegando a convivir entre ocho y doce miembros de la misma familia en casas con unas condiciones de habitabilidad precarias.

La figura de la dirección está compuesta por una cabeza bicéfala; por una parte tenemos el Director (representante directo de la titularidad), que asume las tareas de gestión y representación del colegio y de la residencia, y la figura del Director Pedagógico, que recoge las funciones mencionadas anteriormente.

Es elegido por la congregación. El centro cuenta con dos directores. El titular, que es el Director del centro en general y el académico, que es nombrado por el Consejo de Superiores.

El centro tiene carácter concertado de línea 1, con un número de 7 unidades (dedicadas a Primaria y a 1º de E.S.O.) y compuesto por 7 profesionales de la enseñanza.

Posteriormente entramos en el centro. La primera impresión era de un colegio muy pequeño con un patio muy parecido a lo que se podría parecer un jardín de una casa. El tamaño de este patio, como dice la memoria de un chico de prácticas que estuvo en este centro, es como la mitad de un campo de fútbol. Posee dos entradas, una frontal (que da a una

pequeña plaza que casi podría definirse de calle poco transitada) y otra lateral. En la parte derecha (según se entra) el enrejado que posee el centro tiene azulejos con el nombre del centro. En esta primera impresión de entrada todo parece muy limpio y cuidado.

El centro Quinto es pequeño y concertado, se sitúa en una pequeña barriada, el único que existe en esa zona. De las características del entorno se puede decir que tiene no más de seiscientos habitantes y que es un barrio de un nivel económico bajo o medio bajo.

Uno más grande es un instituto de enseñanza Secundaria, el centro Sexto, situado en la zona periurbana de una capital de provincia andaluza. Su economía es predominantemente agrícola, aunque denota encontrarse en una incipiente fase de industrialización. Está ubicado en las afueras de la población, en una zona de expansión y cuyos moradores pertenecen a la clase social más deprimida de la zona. Lleva ya bastantes años de funcionamiento, no es de reciente construcción, aunque el edificio tanto exterior como interiormente aparece bien cuidado. Consta de las suficientes aulas, seminarios, despachos y resto de instalaciones para albergar sin agobios al alumnado que tiene asignado, aunque esto variará el siguiente curso al sumársele el primer ciclo de la E.S.O., con lo que el profesorado necesitará desplazarse a otro edificio (un colegio público) de la misma localidad, donde se les habilita algunas aulas.

Nos encontramos ante un centro público situado en un pueblo andaluz de unos 16.000 habitantes y enclavado en el cinturón de la capital de su provincia. Es el centro Séptimo y, debido al crecimiento imparable del pueblo en los últimos años, dada su cercanía a la capital, se ha transformado claramente no sólo su fisonomía sino, lo que es más importante para nuestros propósitos, la propia vida interna de sus familias, las relaciones entre ellas, su economía y sus instituciones políticas, administrativas y educativas. En el curso académico 1997/98 el centro alberga a 205 niños y niñas de 4 y 5 años repartidos en 9 unidades y a cuyo cargo se encuentran 10 maestras, una de las cuales (que desempeña el cargo de Secretaria) realiza labores de apoyo a los otros dos miembros del Equipo Directivo (Directora y Jefa de Estudios). El personal del colegio lo completa un conserje y un equipo de limpieza dependientes del Ayuntamiento de la población. El edificio, por su parte, ha cumplido ya los 19 años de antigüedad y, como suele ocurrir lamentablemente en tantos asuntos educativos, fue diseñado no como centro para Educación Infantil, sino como edificio capaz de alber-

gar a un alumnado que cursara la extinta E.G.B. Esta disfunción conlleva serios problemas que van desde tener que subir y bajar varias veces al día hasta la primera y segunda plantas del edificio por ser allí donde se sitúan las aulas, hasta, -en el caso de los niños varones-, no poder usar fácil y cómodamente los urinarios por no estar concebidos a escala de unos alumnos tan pequeños. A pesar de lo dicho, las previsiones para un futuro cercano son las de convertir el centro en un colegio de Educación Infantil para niños y niñas de 3, 4 y 5 años, con tres unidades para cada una de estas edades. El patio, no muy amplio, se honra con acoger un espacio educativo que constituye el orgullo del actual Equipo Directivo. Lindando al colegio, un nuevo espacio resultado de un proyecto de innovación educativa por parte de las actuales Directora y Jefa de Estudios, consolida desde el curso 1992/93 un modelo de escuela abierta y participativa iniciado diez años antes con el proyecto anteriormente mencionado dentro del recinto escolar y que es motivo simultáneo de admiración por parte de comunidades educativas nacionales y extranjeras y del olvido más despiadado por parte de la actual corporación municipal.

Los recursos económicos se obtienen, nos referimos ya al centro Octavo, básicamente de un lado, de la agricultura, donde tiene gran implantación el cultivo de álamos y chopos con una dudosa rentabilidad social y, de otro, del trabajo temporero. La población es de unos 4.000 habitantes de los cuales un tercio es de raza gitana. El centro es relativamente de construcción nueva, se sitúa en las afueras del municipio y está conformado por dos edificios separados por una cerca metálica. Llama la atención, a la persona que acede al mismo por primera vez, la limpieza que literalmente se respira en el mismo tanto en su interior como en los espacios adyacentes que lo delimitan, jardines y patios.

La presencia de "papeleras" con bolsas especiales para su recogida aparecen impecablemente limpias; una vez en el interior se aprecia orden y limpieza en mobiliario y suelos. Los paneles de información aparecen con anuncios y folletos de noticias o eventos próximos o muy recientes, bien dispuestos y perfectamente legibles. En un espacio tipo hall encontramos elementos de atrezzo para un montaje teatral en el que se adivinan actividades extras con motivo del año de Federico García Lorca. Posteriormente, durante la entrevista, se confirma que efectivamente este material corresponde a lo que es una de las señas de identidad del centro, actividades culturales dirigidas a la comunidad que superan el límite de lo académico. El colegio está catalogado por la Administración Educativa como centro de acción educativa preferente debido a las singularidades de la población escolar que atiende. El centro tiene un promedio de 550 estudiantes de los cuales un 32% son de raza gitana. Viene

padeciendo un alto índice de absentismo escolar que se hace más patente en los niveles más altos tanto de Primaria como de Secundaria Obligatoria, que se traduce en un elevado fracaso y amplio número de deserción escolar, sobretodo del alumnado gitano. Esta situación trae como consecuencia que el 26% de la población escolar tenga que recibir atención por parte del profesorado de apoyo a la integración y que sean considerados como alumnado con necesidades educativas especiales.

Por último, el centro Noveno es un instituto que se encuentra ubicado en un barrio cercano del centro de la ciudad de característica predominante residencial, en el que el comercio es mínimo y los servicios públicos son escasos. Debido a su propósito esencialmente residencial, en la zona se percibe la presencia de muchos viales y pocas calles. Según el ayuntamiento este factor es esencial para la falta de elementos en torno a los cuales se desarrolle la vida social de un barrio. En la zona existen grandes espacios abiertos, pero que en general carecen de usos definidos. Las características de las viviendas son diversas, existen construcciones de protección oficial y otros planes de carácter más privado. Respecto de las características socio-económicas y culturales de la población, un informe del Ayuntamiento, la define como una zona de fuerte zonificación clasista, donde coexisten sectores de clase media, alta y clase media baja, en general con muy pocas interacciones entre sí, a veces, incluso, manteniendo relaciones hostiles entre ellos. En algunas viviendas sociales viven personas pertenecientes al grupo étnico gitano.

Describamos algunas características de los Equipos de Dirección. La composición de estos equipos se conforma con procedimientos heterogéneos y motivaciones diferentes conservando cada centro un estilo propio en función de la experiencia, formación, estilo de liderazgo y rasgos sociológicos de sus integrantes. La riqueza de los datos que caracterizan a los centros presentados nos permite comprobar que la función de los equipos directivos se sitúa cada uno en una realidad tan singular que el hallazgo de explicaciones comunes resulta complicado frente a la identificación de interpretaciones contextualizadas. Junto a los rasgos más peculiares de los centros debemos ocuparnos, también, de los que presentan los Equipos Directivos. Sus estilos y formación, su composición y motivaciones añadirán rasgos peculiares a otros comunes representados por la Administración, la tradición pedagógica común o el modelo social compartido.

En el primero de los equipos, se mantienen las horas de clase que legalmente y como docentes les corresponde, con sus respectivas reducciones horarias (según el cargo que ocupen) que son escasas. La única diferencia que ellos perciben es la res-

ponsabilidad doble que arrastran: docencia y función directiva. Por lo que respecta a la consideración social, opinan que ser Director de un centro educativo en un pueblo, te miran de mejor modo, te siguen viendo como una de las “fuerzas vivas del pueblo”. Esto se hace patente sobre todo si vives en el pueblo, pero en el caso de estas poblaciones del cinturón de las ciudades donde todo el profesorado se desplaza, no hay demasiada diferencia en el tema de la consideración social. A veces, les tienen en cuenta por parte de las instituciones locales para acudir a algunos actos puntuales, pero nada más. Y esto hace referencia solamente a la figura del Director, el resto de los miembros del Equipo Directivo no son tenidos en cuenta, ni tienen ningún cambio en la consideración social, fuera de ámbito del centro educativo. La forma en que se constituyen los actuales Equipos Directivos es un paso de avance para su conformación democrática con respecto a la ley.

En otro de los centros, la Directora previamente presenta el proyecto, con el que ella quiere acceder a la dirección, a las personas con las que desea formar equipo.

... en vez de nombrarlo después de ser elegida, presenté el Proyecto a las personas con las que iba a trabajar porque consideré que sería bueno hacerlo los tres juntos, porque era lo lógico ¿no?, aunque no lo manda así la normativa, yo lo consideré oportuno hacerlo los tres, y... de una vez se votó todas estas cosas.

Esta forma de proceder se explica por la importancia que se otorga al planteamiento que debe de haber de fondo, es decir, el equipo debe estar constituido sobre la base de unas líneas comunes de actuación, líneas que han sido consensuadas antes de su elección.

Yo creo que lo importante es que el Equipo Directivo esté muy cohesionado y no que se elijan “pues porque como no tengo otro...” porque como yo quiero ser Director tengo que tener un Equipo Directivo, y entonces ya son ahí otros sentimientos los que tiene ese equipo. Pero si se hace por un trabajo... es haciéndolo así y muchas veces hay discrepancias. Yo creo que eso es lo importante, luego ya los trabajos se reparten.

Nosotros aquí hemos constituido el Equipo Directivo en base a un programa que presentó la Directora. Este programa lo tratamos de consensuar. Si yo entré en ese Equipo Directivo era porque ese programa me parecía bien (Jefa de Estudios).

Yo, ya todas las vanidades las tengo cubiertas. Entonces... lo que te da es más trabajo si lo quieres hacer bien, porque este reconocimiento de qué, ¿que alguna vez como Director te

nombre alguien o tengas que ir muchas reuniones al Ayuntamiento para que la comisión de allí... de las asociaciones que hay de gitanos...? Eso te quita a ti tiempo libre. Pero no quiero decir yo, que no le guste a uno que se le reconozca, oye porque eso sería mentira. Pero no es esa mi principal motivación. No, porque me gusta, la verdad, me gusta el trabajo y, de hecho, he tenido acceso a puestos que no eran Educación Infantil, donde estoy. He tenido trabajos en los equipos de apoyo... y otras cosas, que me podía haber quitado de la escuela ¿no?. Pero no, no me ha seducido demasiado, he visto que la escuela es lo que a mi me gusta. Que a lo mejor soy un poco utópica, y es verdad que lo soy, pero bueno ahí está.

Yo quiero ser sincero. Había una cosa, quitarme horas de clase. Yo llevo metido 28 años en la escuela y si se me ofrece la posibilidad de cambiar un poquito de trabajo y que no sea tirarme una tutoría permanentemente y tal, pues mira...

Pues mira, no es una mala experiencia, la verdad. A mi me gusta. Vamos no tanto ser jefa como bueno, la planificación del trabajo, el estar más en contacto con lo que es la globalidad del colegio que de otra manera a lo mejor te metes en tu ciclo y te ciñes mucho a tu ciclo y tener una visión más amplia de lo que se está haciendo y de lo que se está trabajando en otros ciclos, en otros niveles...

En la entrevista de otro equipo se distinguen dos tipos de motivaciones diferentes, denominadas por nuestros actores como "las que generalmente se dan" y "las que se atribuyen", por lo que hemos distinguido entre éstas a la hora de enumerarlas. En cualquier caso algunos actores sólo reconocen como motivación real el hecho de querer darle un cambio y otro aire diferente al centro, motivado por la situación anterior:

...en el caso nuestro, queríamos cambiar ciertas cosas en el centro, darle otro aire, otra perspectiva, más apertura; sobre todo surgió por el tema de prestigio del propio centro, nos sentíamos con un sentimiento ¿?, la profesión está muy desprestigiada; particularmente este centro está muy aislado del entorno: muy cerca pero muy lejos del pueblo; la idea era centrarlo más y crear un ambiente distinto, anteriormente -que sepamos-, no se había realizado ninguna actividad conjunta con el Ayuntamiento, y ahora pues nos llaman para participar en ciertas actividades, nos llaman de Servicios Sociales, tenemos contactos con la Biblioteca Pública.

La cultura de un centro diferente al anterior está marcada por un antes y un después del año en que se comenzó la implantación masiva de la E.S.O., es decir, el

curso pasado (96/97). Hasta ese momento este centro había sido únicamente de Bachillerato y contaba con cierto prestigio en la ciudad, cifrado, básicamente, en los buenos resultados académicos del alumnado y el paso hacia la Universidad. En este sentido, el profesorado también estaba acostumbrado al funcionamiento del Bachillerato, donde el alumnado venía porque quería y las clases se dedicaban a los contenidos, siendo su principal misión la transmisión de los mismos.

[...] el instituto se había preocupado sobre todo de proporcionar a los alumnos que nos llegaban un buen nivel de formación que fuera preparatorio para su acceso a la universidad.

Por ello, el curso 1996/97 supone una inflexión en la concepción de lo que es el centro al implantarse tres cursos de la E.S.O. ese mismo año: primero, segundo y cuarto. Con ello empieza a llegar al centro un alumnado diferente al que había en esos momentos en varios sentidos. Por un lado, es un alumnado que obligatoriamente tiene que estar en el centro sin posibilidad de optar por otras cosas hasta, por lo menos, los 16 años, cuando muchos de ellos y ellas ya no quieren seguir estudiando. Por otra parte, parece que un número significativo de este alumnado que no quiere seguir estudiando proviene de capas sociales más bajas y desfavorecidas del barrio y/o de raza gitana. El cuadro que se pinta para el profesorado adquiere estos matices:

Lo que está claro es que esos chavales tiene unas deficiencias muy grandes [...] es muy difícil trabajar con unos chavales que no tienen interés, están perdidos [...] académicamente es un fracaso, los chavales no vienen, vienen forzados, cuando vienen es a molestar [...] vienen como si les trajeran a la cárcel.

De acuerdo con lo previsto en la LOPEGCE y siguiendo la convocatoria de elecciones de cargo directivo, se procedió por parte del anterior equipo a preparar la campaña electoral. El anterior equipo manifestó antes de que se iniciara el proceso que no deseaba continuar, alegando razones de cansancio, llevar muchos años desempeñando puestos directivos, no tener experiencias en los nuevos estudios. Sólo se presentó a las elecciones una candidatura de consenso, elaborada por el conjunto de todos los departamentos, en la que se incluían personas que, en cierta manera, aunque no tenían experiencias anteriores en cargos directivos, sí tenían formación en temas científicos y didácticos preconizados por la LOGSE. En principio, parece que no había personas dispuestas, de entre las que podían desempeñar el puesto de Director.

...había ocho profesores que podía ser que tenían la condición para poder ser directores, es decir tenían la acreditación para poder ser directores, y actualmente no sé si estamos 12 ó 14 profesores de Secundaria, y quizá 2 de los nuevos profesores de Primaria que se han incorporado y que posiblemente pues tengan la acreditación, o sea que estaremos unos 15 ó 16 que estamos acreditados para ejercer la función directiva...

... la verdad es que la experiencia tiene tela por una cuestión, porque es muy grande el centro y porque nos ha pillado la transformación de unas enseñanzas a otras, o sea no es lo mismo llevar el centro con una estructura bien definida, a llevar un centro que todos los años está cambiando pues los cursos y la enseñanza que tiene, con el problema no sólo organizativo a nivel de grupo sino con el problema de profesorado que conlleva”.

Todos los integrantes del Equipo Directivo son nuevos en los cargos, y ninguno ha tenido experiencias anteriores, aunque sí han tenido experiencia como Asesores de los Centros de Profesores, Jefes de Departamento, Seminarios Didácticos...lo que avalaba, frente a los compañeros, que su gestión podía ser la adecuada en estos momentos de cambio.

La verdad es que yo me presenté porque me gustaba, hago hincapié, porque hablas coloquialmente con la gente y parece que el único tonto que hay, que la única persona que le gusta eso eres tú, porque es que te pones en una reunión de esas características y hay un 80% de personas que dicen que están porque le han forzado, porque le han obligado, porque no hay quien quiera, y tal; para mí eso no vale, estoy aquí porque me ha gustado y punto.

Respecto al Jefe de Estudios, las motivaciones que le llevan a formar parte del Equipo Directivo parten de sus inquietudes por transformar y mejorar la escuela y de sus experiencias previas como miembro de otros Equipos Directivos y actividades sindicalistas:

Yo tengo muy claro que la escuela tiene que ser un proceso de transformación continuo y la verdad es que yo veía cosas que yo podía colaborar a la mejora de la actividad docente y aún estando fuera del Equipo Directivo, en el claustro yo hacía propuestas, unas se me aceptaban, otras no y pensaba que dentro del Equipo Directivo podía hacerlo mejor porque tendría capacidad de decisión, cosa que el claustro no tiene....., ésas fueron las razones fun-

damentales que me movieron a meterme en el Equipo Directivo.

[...] Yo tengo muy claro que los docentes hemos perdido un salto cualitativo en la gestión de los centros, cuando la LODE propuso que fueran órganos electos yo propuse a mis compañeros sindicales que participásemos en todas las decisiones porque si no participamos, le dejamos a la Administración que tome todas las decisiones...

Sin embargo, el acceso al Equipo Directivo por parte del Secretario, fue totalmente distinto, ya que se trata de un compromiso personal con el Director al no haber nadie que quisiera ser Secretario.

Nos referimos ahora a un centro concertado que posee un titular que forma parte del Equipo Directivo, pero habría que decir que la pieza clave es el Director. Por supuesto es el titular el que tiene la primera y la última palabra.

Artículo 15. El Director académico: El Director académico del Centro es el responsable de dirigir y coordinar el conjunto del trabajo escolar en el correspondiente nivel educativo en nombre de la Titularidad, sin perjuicio de las competencias reservadas al Titular y al Consejo Escolar.

Entrevistador: La primera pregunta es: ¿cómo accedió a la función directiva?

Director: Pues a través de... los colegios concertados lo que se hace es que el titular propone al consejo escolar y el consejo escolar dice y entonces pues esa es la manera que hay. Cada cuatro años y, ya te digo, la entidad titular propone a una persona y en caso de que el consejo escolar no estuviera de acuerdo pues...entonces hay que proponer una terna y de esa terna sale. Que no ha sido el caso de aquí que normalmente se ha elegido a la persona que ha propuesto la entidad.

La percepción general que tienen todos los miembros del equipo respecto a la dedicación se refleja perfectamente en las palabras de uno de ellos:

Todo el Equipo Directivo es una barbaridad [...] en cuanto al número de horas [...] O sea, que no es ningún chollo esto de la dirección.

Pertenecer a un Equipo Directivo les supone, básica y fundamentalmente, poner muchas horas de trabajo añadidas a las horas de clase de las cuales tienen una pequeña reducción (12 horas semanales de clase para el Director y Jefe de Estudios y 9 para los Jefes de Estudios adjuntos), amén de todo el trabajo preparatorio y de

cierre a tiempo completo de los meses de julio y septiembre respectivamente. A pesar de ello, el equipo cree que la solución no viene por dejar de dar clases, ya que de esa forma se perdería el contacto con la realidad cotidiana de las aulas y esto es algo que se valora como negativo para ejercer un cargo de dirección. Otras de las razones que se valoran de forma distinta al pertenecer a un Equipo de Dirección es el hecho de que tienes cierta relación de autoridad sobre el resto de miembros de la comunidad educativa y eso acarrea el que a veces tengas situaciones desagradables con ellos cuando existen problemas, sobre todo cuando se trata de compañeros.

Comprobamos, pues, la existencia de diferentes contextos, realidades conformadas con personas que tienen y viven sus propias experiencias de manera especial. Discursos todos complementarios para entender y explicar la naturaleza de sus proyectos y diferentes compromisos por las motivaciones e intereses que marcan su práctica. Las razones que mantienen al profesorado en los Equipos Directivos va desde motivaciones personales de tener reducciones de docencia hasta el compromiso colectivo de una idea política. Partiendo de esta heterogénea realidad veamos y valoremos el conjunto de los casos.

2. SIGNIFICADO DEL P.C. Y P.C.C. PARA LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE DIRECCIÓN. VARIEDAD DE LOS PROCESOS DESARROLLADOS

Los proyectos de centro y los curriculares se desarrollan desde posiciones muy diferentes y actitudes variadas que van desde el enfrentamiento o la resistencia a las normativas legales hasta el cumplimiento más burocrático y vaciado de contenido. En cualquier caso nosotros hemos comprobado racionalidades diferentes, retóricas explicativas técnicas y prácticas con diferentes alcances y matices. Quizá, las mayores variantes se mueven en el marco técnico en cuanto que la propuesta legislativa con rasgos mayoritariamente técnicos se ha visto completada con un tipo de nueva racionalidad de los objetivos. El resultado ha sido un crecimiento de este marco de justificación. Junto a este contexto normativo y profesional podemos adjuntar los intereses de los propios equipos y las respuestas ante las reacciones del profesorado. Reacciones que explicaremos más adelante.

Para algunos miembros de Equipos Directivos el P.C. es el marco de referencia de un centro que refleja los principios, las aspiraciones, las metas, las actuaciones y la concepción de ser humano y sociedad que tiene la comunidad educativa.

Tendría que ser un documento en el que se reflejara en muy pocos folios los principios que guían la actuación de un centro desde un punto de vista educativo, las aspiraciones de toda una comunidad educativa, en definitiva, un documento en el que se explicitara cuál es el modelo de alumno que nosotros queremos formar.

Se considera que un P.C. debe ser realista en el sentido de que todo lo que se plantee en él sea posible de realizar. La principal preocupación de la comunidad educativa no debe ser la forma de presentación del documento, muchas veces redactado con muchas declaraciones de principios y metas utópicas, sino que refleje verdaderamente sus aspiraciones.

Lo que hace falta es que el proyecto de centro no sea simplemente una especie de papel mojado, una declaración de intenciones más o menos bonitas sino que sea algo que sirva siempre de referencia a la hora del funcionamiento del centro.

Uno de los riesgos más frecuentes del P.C. es que llegue a convertirse en un documento burocrático cuya finalidad principal sea la de cumplir con los plazos otorgados por la Administración. Este hecho suele presionar al Equipo Directivo, ya que es el directo responsable de su elaboración y desarrollo.

Fundamental es que el P.C. debe estar sujeto a revisión continua y tener flexibilidad para introducir periódicamente los cambios necesarios, afirman algunos directores, puesto que los centros están viviendo una situación nueva con la implantación de la E.S.O. y sobre todo porque siempre debe retroalimentarse desde la práctica y la experiencia. Se pretende que

se consolide en el nuevo contexto, en el nuevo escenario, cuando todavía están cambiando tantas cosas, dar por definitivo un proyecto de centro me parece un error, habrá que cambiar todavía muchas cosas, entre otras cosas porque la realidad todavía está cambiando...

Para un Equipo Directivo una de las medidas más importantes del nuevo sistema es el P.C., pero siempre y cuando se elabore y aplique con una verdadera participación de los sectores implicados, respecto de lo cual, actualmente, existen todavía bastantes dificultades. Piensan que pocas personas han interpretado realmente el P.C.C. como un camino de referencia de hacia dónde ir, sino más bien como un conjunto de "papeles" que hay que tener en regla por si te los piden alguna vez, ponen el símil con los papeles del coche.

En otro centro, el Equipo Directivo, - si no el claustro en su conjunto -, tienen claro que el P.C. debe ser un documento con pleno sentido y utilidad. Sentido y utilidad que emanan de la propia práctica cotidiana y se extiende más allá que lo que un mero trámite burocrático pudiera significar.

Lo que se plasma ahí es lo que realmente se hace y que cada año, cuando hacemos la memoria, decimos: - Esto ha fallado este año. Vamos a ver si el año que viene, a la vista de esta memoria, [sale mejor]. Esta memoria creo que es lo que realmente da sentido a un funcionamiento.

Este planteamiento tiene un doble valor, en tanto es considerado que desde la dirección se tiene el privilegio de poder intervenir directamente en la mejora de la calidad de la enseñanza en su conjunto.

Hay conflictos. Muchísimos. Pero sí estoy de acuerdo en que la dirección es fundamental: puede mejorar la calidad de todo: del funcionamiento del centro, de los recursos del centro, de las relaciones del centro y todo eso. Hay cosas que no son fáciles de medir pero todo eso, - vamos, es de sentido común -, tiene que redundar en beneficio de los alumnos.

En cualquier caso, varios directivos de centro piensan que nunca se debe concibir la dirección como un régimen autoritario. Es por esto que el Equipo Directivo tiene como misión principal una labor callada y constante en la que, a través del propio ejemplo, se vayan mostrando aciertos a tener en cuenta y, al contrario, recibiendo críticas que vayan construyendo día a día un centro mejor. Y es que, se está en el convencimiento de que

las cosas no se cambian cambiando la ley. Hay que cambiar la mentalidad de las personas y mientras eso no se da, mientras no se da ese paso, de nada sirve que esté regulado legalmente, porque si se hace [el P.C.] para cumplir con las exigencias administrativas, se hace de manera burocrática, se guarda en el cajón y no se saca salvo que venga el inspector y diga: - N ¿Usted no tiene el Proyecto de Centro? - Sí señor, aquí está ...Muy bien ordenado, tantas páginas, todo estupendo. Pero a lo mejor aquello no tiene ninguna relación con la realidad.

En otro caso, el modelo viene determinado por la consideración de la dirección a partir del proyecto de centro. Los miembros del Equipo Directivo consideran que su principal función es dirigir el centro con un instrumento que, en este momento, es el proyecto curricular de centro. Un Director sabe que su empresa va a seguir "funcio-

nando" aunque lo haga mal.

Nosotros no tenemos que responder a nadie, a mí me lo decía no hace mucho un compañero: -yo entro a mi escuela y yo ya cumplo, no quiero líos-, y me añadía: -yo leer lo último que leí fue cuando me saqué el carnet de conducir. -Pues claro, pues muy bien-, ¿qué le dices a eso?, ¿tú crees que una cosa tan importante como es ésta se puede dejar a la...?, pues en una situación límite a quien te lo dice y tu tienes que decir, olé ahí tío, vamos a tomarnos una cerveza por ahí y mañana nos reunimos para evaluar... si quien e... y le cambias un poco el tema... y así no, así llega un momento en que te agotas.... el tema de la dirección es un tema dramático.

Por esto, entiende que movilizar las voluntades del profesorado en una dirección es una tarea casi "extra", es la que da la dimensión de la calidad de un centro y sabe que ésto no se puede lograr con un modelo normativo impositivo o coactivo que sería más propio de la empresa de capital. Aquí se tiene que usar un modelo educativo ejecutado con criterios de profesionalidad porque parece que es la clave mediante la cual se pueden dinamizar los centros, para que realmente funcionen como proyectos hacia el logro de objetivos. La concepción de proyecto está atravesada por una filosofía que entiende la enseñanza como un medio para la transformación social en un sentido de mejora. Pero, conseguir esto pasa por implicar al profesorado en una dinámica de coherencia y responsabilidad basada en los principios anteriormente expuestos y utilizando el sistema que nuestro informante ha reflejado.

Un conjunto de mecanismos y factores se han puesto en marcha a la hora de proceder a construir un proyecto curricular. Tratamos aquí de narrar diferentes estilos de llevar a cabo y organizar las actividades de composición del currículum. En algunos casos el proceso ha sido largo y se ha visto afectado por los cambios por los que han pasado los centros en los últimos años. En el territorio MEC el primer antecedente es la orden promulgada por el Ministerio otorgando un plazo de tres años a partir del curso 1995/1996 a los institutos para que elaboren sus respectivos proyectos educativos. De acuerdo al mismo, el centro debía tener elaborado su P.C. al finalizar el curso 97/98. El proceso ha pasado por dos momentos importantes: a) las tareas desarrolladas por el grupo de trabajo en la gestión 1995/1996 y b) las acciones desarrolladas por el actual Equipo Directivo.

Hay quienes han compuesto un grupo de trabajo sobre el proyecto de centro. Por ejemplo, a inicios del curso 95/96 por iniciativa del entonces Jefe de Estudios y algunos docentes, un grupo de seis profesores de forma voluntaria en un centro constituyen el "Grupo de Trabajo sobre Proyecto de Centro". En este grupo se encontraban

el Jefe de Estudios de entonces y el actual Director y Jefe de Estudios que en ese momento no ocupaban ninguna función directiva. El equipo se organizó como un grupo de "Proyecto de Formación en Centros" apoyado por uno de los Centros de Profesores y Recursos de la ciudad. Aunque la pertenencia era voluntaria, en este momento sí que se detectaron diferentes opiniones entre el profesorado del centro ante el proceso de reforma.

[...] encontró también una acogida favorable entre un grupo de profesores, no todos, porque sabrás ... que hay [...] sectores que no son muy partidarios y por tanto no están dispuestos a colaborar en una tarea de este tipo.

Los objetivos de trabajo que se habían planteado para la primera fase del trabajo que debía desarrollarse durante el curso 1995/96, fueron:

- 1) Organizar el trabajo del equipo y distribuir las tareas entre sus componentes;
- 2) Informarse de los aspectos relevantes en materia 'legal';
- 3) Informarse de las experiencias registradas en centros próximos;
- 4) Informarse del perfil valorativo de la población juvenil con la que habremos de trabajar.

Las tareas que se desarrollaron en esta primera fase consistieron, por un lado, en la realización de un diagnóstico a través de un cuestionario a la comunidad educativa en que se abordaban las perspectivas educativas de los miembros del centro: todo el profesorado y una muestra representativa del alumnado (cien personas). Lo que se pretendía con este instrumento era:

[...] conocer bien el centro, qué es lo que está pasando, cuáles son las aspiraciones, los deseos, las actitudes de los profesores, alumnos, etc., conocer también la zona en la que nos movemos, cuáles son las expectativas, cómo se ve desde fuera el instituto,...

El cuestionario permitió conocer las coincidencias y discrepancias entre el profesorado y alumnado de ese momento. Por otra parte, también se organizaron ponencias sobre la experiencia de elaboración del P.C. de otros institutos y un ciclo de charlas con el Director del "Centro de Investigación, Documentación y Estudios de la Juventud" del Ayuntamiento sobre las características sociológicas de la juventud y el entorno socio económico de la zona, así como un análisis de la bibliografía existente sobre proyectos educativos y educación en valores, elaborando resúmenes y jornadas de discusión al respecto. El resultado de este trabajo está reflejado en una memoria anual que ha servido de base para la elaboración del actual P.C. Las prin-

principales conclusiones de este documento destacan la importancia del proyecto como un instrumento-guía que permite delimitar el rumbo de un centro y evitar en lo posible el espontaneísmo, las conveniencias circunstanciales y los valores implícitos, por ello "...la selección y proclamación de valores constituye la clave de la bóveda de todo el edificio educativo". Por otra parte, se considera que el P.C. debe tomar en cuenta prioritariamente la lógica del alumnado y de las familias y no sólo los intereses del profesorado.

Como se puede comprobar, las racionalidades defendidas para construir los diseños de proyectos han reconocido, técnicamente, la fase de estudio de las necesidades y para ello la construcción del cuestionario ha sido un elemento de indagación. Sabemos que otros centros han utilizado herramientas similares. En cualquier caso, el problema se produce en la repercusión de los datos obtenidos con respecto a la consecuente aplicación y modificación de los proyectos. En este sentido, dicha repercusión parece todavía débil.

También se reitera que el P.C. es un elemento transformador de la realidad educativa, y no un documento burocrático, por lo cual el instituto debe replantearse permanentemente sus metas y sus actuaciones. Así mismo, se destaca un desajuste notable entre las expectativas educativas del alumnado y profesorado sobre la que se considera importante un mayor proceso de reflexión, así como continuar la investigación bibliográfica sobre temas como educación en valores, organización escolar, proyectos educativos implementados como parte de un proceso de formación permanente. Finalmente, se advierte de las inminentes dificultades que debe afrontar el instituto debido a la implantación del nuevo sistema educativo, para abordarlo se considera importante la identificación con el contenido del P.C. de todos los miembros de la comunidad educativa. El grupo tenía previsto continuar con la segunda fase de su trabajo durante el curso 1996/97 elaborando un borrador para ser propuesto al claustro de profesores y al consejo escolar como un documento base de discusión para la elaboración del P.C. Sin embargo, en ese momento el grupo se disolvió porque cesó el anterior Equipo Directivo, dos personas del grupo asumieron la función directiva y ninguno de los otros miembros quiso responsabilizarse del proyecto.

Otro proceso seguido en la elaboración del proyecto curricular ha estado orientado en la búsqueda del consenso, aunque ha sido un proceso arduo: "tendemos a trabajar a título individual, y nos cuesta mucho, la verdad, consensuar cosas, es lo más difícil que tenemos los enseñantes". Cuando no hay acuerdo se vota el tema en cuestión y, si surgen conflictos, es el Equipo Directivo quien tiene la última palabra.

... hay veces que, bueno, se discute y se llega a un punto intermedio. Hay veces que es el Equipo Directivo quien ha resuelto... cómo te diría, no hay un acuerdo, nadie, digamos, se define totalmente, entonces el Equipo Directivo 'pues lo hacemos así'. Hemos tomado un poco la iniciativa del proyecto, pues parece que no sale o que unos piensan que así, que otros piensan así. Lo que es, por ejemplo, en metodología, en términos metodológicos a nivel de centro, no parcializado a otras áreas, digamos que ahí hemos actuado no de manera unilateral pero sí intentando hacerlo nosotros. Y no imponerlo así, exponerlo a la gente como el Equipo Directivo piensa esto, que hay una oposición frontal o que hay... pues bueno ya veremos...

En el desarrollo del trabajo este equipo considera primordial crear un buen clima y unas buenas relaciones humanas, relaciones que se han de extender a toda la comunidad educativa para que el trabajo realizado trascienda de las cuatro paredes del centro.

... crear un clima como, me parece que te decía ayer, de trabajo pero de trabajo feliz, aunque suene eso así un poco a ser empalagosa, ¿no?. Pero, que se debe crear un clima en el colegio en el que la gente dé el callo y a la vez se haga un grupo humano, hombre, lo más cohesionado posible, siempre se llega... porque cada cuál somos cada cuál y...

Pues para conseguir que el centro no sea... pues eso, lo que entendemos así en sentido estricto, pues la escuela es el lugar, el sitio en donde se transmite tal o cual cosa, sino que escuela sea algo más, y que tan escuela sea lo que tenemos alrededor como lo que tenemos dentro y, a su vez, dentro de lo posible que lo que hay dentro trascienda también fuera.

Al mismo tiempo, consideran que es bastante importante conocer a la comunidad escolar, para que la elaboración y desarrollo del proyecto curricular sea realista.

Si tu aquí no tienes en cuenta si un Ayuntamiento es un Ayuntamiento colaborador o no colaborador, si una asociación de padres es apática o no es apática... Entonces está incidiendo en la forma de tu programar, de cómo debe desenvolverse el centro, cómo tienen que programarse actividades y qué tienes que pedir...

Podemos señalar dos tipos de inconvenientes iniciales. Uno, la propia retórica que supone hablar de proyecto curricular de centro.

... Atribuyéndole como más complicaciones de las que en realidad debe de tener. [...] Sí, a la forma de elaborar. A mí me parece que es más cuestión de aterrizar cosas, pues es mucho dar, saber, intentar darle forma a muchas de las cosas que ya se hacen y muchas veces la terminología nos agobia porque se empieza a llamar... con mucha verborrea y vocabulario ya muy manido por parte de la gente que ha tratado de vender la reforma, pero quizás no es tan complicado el proyecto curricular como se nos ha intentado decir. Yo creo que lo complicado sería, a lo mejor, ponernos de acuerdo en cosas ¿no?, pero... la terminología muchas veces nos mata, y luego resulta que la gente "¡ah pues si esto es lo que hemos hecho toda la vida!", tampoco es que sea como lo hemos hecho toda la vida ¿no?, pero muchas veces si la cosa se expone de una forma menos... con menos parafernalia, entonces se aterriza más y mejor...

Esta es una de las muchas citas en las que hemos recogido la resistencia ante la retórica de la reforma, a la vez que el reconocimiento de que estaban haciendo lo propio con otro lenguaje. Hay algo de verdad en esta crítica a la vez que probablemente se puedan detectar ciertas deficiencias en la difusión de una teoría de la organización curricular de mayor calado y de mayor profundidad reflexiva que, probablemente, la que les ha llegado a este profesorado.

En otros casos, el sentimiento de soledad ha aflorado en el proceso de elaboración del proyecto curricular, con respecto tanto al profesorado, por falta de formación, por acomodarse a la situación vigente y resistirse a innovaciones propuestas, como al equipo de orientación, dada la escasez de recursos. Situación que ha llevado a asumir en ocasiones, doble trabajo.

Pues bueno, yo pienso que la función de los equipos directivos en la elaboración del proyecto curricular no debe ser la de suplir el trabajo de nadie, que muchas veces se convierte en eso, pero lo bueno sería que supiéramos hacer de dinamizadores de la cuestión y de coordinadores de lo que se está haciendo ¿no?, otra cosa es que sepamos hacerlo. Pero yo pienso que ese sería nuestro papel. Lo que pasa es que algunas veces nos toca asumir otros papeles, pues por exigencias de guión...

El proceso de elaboración de un P.C.C. que se pretenda dotar de sentido y significación para la comunidad educativa a la que se dirige requiere, básicamente, como sucedió en este caso, de la elaboración de una serie de estrategias de discusión y de puestas en común entre el propio profesorado que sean abiertamente asumidas por todos. Un proyecto es eso, un documento que necesita ser reelaborado, modificado y retroalimentado de manera permanente,

...nos dimos cuenta que nos faltaba todo el tema de la promoción de alumnos y eso nos llevó a tener que volver a estudiar y reelaborar esta idea...

A todo ello hay que añadir dificultad que entraña siempre el trabajo en equipo a lo que, en general, no se está habituado. Así ocurre que las aportaciones que deben hacerse, bien con carácter individual o bien desde un departamento, para la elaboración, modificación o inclusión en un P.C.C. llegan tarde y a veces no llegan. Este procedimiento de esperar el Equipo Directivo la participación de grupos ha sido muy utilizado pero ha provocado también ciertos fracasos. En unos casos, puede ocurrir que la elaboración se realice de manera que se desligue totalmente de la realidad del entorno en el que se sitúa el centro al cual pertenece el alumnado y, por lo tanto, resulte alejado de lo que deba ser la práctica docente. En otros, no parece que haya ocurrido así dada la situación previa de la que partió un Equipo Directivo. En este sentido, hay que decir que en ese centro ha venido experimentando la implantación de la reforma educativa desde algunos años antes de la entrada en vigor de la LOGSE, por lo que ya se disponía de una serie de documentos básicos para respaldar, de alguna manera, la práctica docente diaria,

...pasito a pasito, poquito a poquito, las cosas se han ido cumpliendo, para otras todavía hay muchas reticencias...

Parece obvio que tanto las finalidades como los objetivos son el punto obligado de referencia en cualquier plan de trabajo que se establece. En el ámbito educativo esto parece que está siendo asumido de manera clara y decidida entre el profesorado. En algunos casos, todos los componentes del Equipo Directivo se muestran de acuerdo en ello y consideran que resulta, desde todo punto de vista, imprescindible que tanto el establecimiento de finalidades como de objetivos doten de pragmatismo a un buen proyecto, ...esto es mucho más pragmático, no solamente hay que decirlo, escribirlo y hacerlo sino que hay que decirlo, escribirlo y hacerlo de forma muy sencillita, con poca retórica...

El Equipo Directivo, como responsable máximo de la puesta en marcha y del funcionamiento del centro, dispone también de un amplio abanico de competencias en la conformación del P.C.C., y sin duda debe implicarse en su elaboración y puesta en práctica constituyéndose en el auténtico motor que dé vida y dinamismo a lo que en un principio constituye un programa de intenciones. En este caso así se entiende y se pone de manifiesto.

...el Equipo Directivo debe implicarse en la elaboración y puesta en práctica del P.C.C. coordinándolo, pero debe ser un trabajo que salga de todos pues habrá gente que tenga cosas que aportar y para ello está el claustro de profesores.

Sin embargo, la realidad en la mayor parte de las ocasiones está muy lejos de lo que la práctica diaria demuestra. Así se admite de manera manifiesta que, si bien hay alguna participación del resto del profesorado de las áreas o de los departamentos, la iniciativa de todos los elementos que conforman el P.C.C. corresponde más al Equipo Directivo que a los restantes miembros del claustro, tanto en la elaboración como en la puesta en práctica. Parece claro, la falta de implicación del conjunto de profesorado, lo que se manifiesta en una evidente falta de contenido en los proyectos.

...cuando se convoca cualquier tipo de reunión la verdad es que el resultado es pobre, decimos poco, entonces el Equipo Directivo en este caso lo que hace es implicarse bastante en el P.C.C., se está responsabilizando bastante de manera que la dinámica de trabajo que parece que da más resultado es la de aportar, por parte de este equipo, unos documentos básicos a debate, que se van perfilando, llegándose a acuerdos y así se está consiguiendo algo...

Hay un caso del que se extraen las siguientes conclusiones en su conjunto, valorando lo que ha sido todo el proceso de construcción curricular local. Respecto a la elaboración del Proyecto Curricular, el Equipo Directivo no está demasiado satisfecho; la realidad es que todo lo novedoso peca por poco experimentado, pero son optimistas y piensan que con el entrenamiento llegarán a elaborar un buen P.C. El Equipo Directivo está convencido que el P.C. de un centro es como un organismo vivo, que nunca para de crecer y de remodelarse; por lo tanto, el propio lo tienen sometido a una continua revisión. Pretenden que todos los miembros de la comunidad educativa sean autores y como tal participen activamente -cada uno en la medida de sus posibilidades y competencias-, en su elaboración. Confiesan que para la elaboración de su P.C. se han sentido "autónomos dentro del encorsetamiento". Autónomos en la elaboración de ciertos aspectos del mismo, y encorsetados por las directrices impuestas por la Administración Educativa y por condicionamientos tanto internos como externos. Como aspecto positivo y novedoso subrayan la inclusión entre los miembros de su centro de la figura del orientador, y el papel tan importante y positivo que esta figura puede tener en un centro educativo. En la elaboración y desarrollo de su P.C. han pretendido obtener la máxima colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, así como de aportar la máxima variedad y calidad en los datos incluidos. Para

el buen desarrollo de su P.C., han intentado involucrar tanto a autoridades académicas, como a autoridades locales, provinciales y regionales, al igual que a empresas y particulares, siempre con las miras puestas en conseguir un óptimo desarrollo. Se observa el interés del Equipo Directivo por conseguir un óptimo funcionamiento de los diferentes órganos colegiados del centro, así como de la APA y de la puesta en marcha de la Asociación de Alumnos. Pretenden, por medio de la puesta en marcha de su P.C., conseguir un centro abierto, cooperativo, flexible pero exigente, colaborativo, integrador, que atienda a la diversidad, participativo de forma que incluya a todos los estamentos de la comunidad educativa, relacionado con su entorno para satisfacer a todos sus miembros, facilitador de la integración laboral del alumnado, con amplitud de miras y perspectivas, exento de roces y violencia entre sus miembros, que se base en las relaciones de confianza entre todos sus miembros, que funcione no por imposiciones, sino porque todos los miembros que lo integran se den cuenta de que cada uno ha de cumplir con su cometido.

Como contrapunto, el claustro de un centro, diferente al anterior y que estudiamos, está constituido por un mínimo de dos grupos diferenciados de maestras, caracterizadas por su mayor o menor identificación con los nuevos aires educativos que la LOGSE ha traído consigo. El Equipo Directivo apostó por una amplia reforma en el centro aún cuando las condiciones administrativas no les eran propicias.

La ley ha venido a darnos la razón. La nueva Reforma del Sistema Educativo ha venido a darnos la razón. Pero claro nosotras, hace catorce o quince años, empezamos a proponer unas cosas y hacer otras cosas de otra manera diferentes a como lo hacía el resto del profesorado. Eso aquí en el centro tuvo muy mala aceptación.

Con el paso del tiempo, pero sobre todo con su serio compromiso por el trabajo bien hecho, estas maestras han conseguido paulatinamente acercar a sus filas a otras compañeras que en un origen veían extrañadas el quehacer de sus colegas. También ha contribuido a que la actual dinámica de funcionamiento sea posible, la renovación de una buena parte del claustro; es decir, han ido llegando con el paso del tiempo personas con posturas mucho menos enfrentadas que las de aquel grupo inicial con que se encontraron al comenzar su trabajo en este centro. Este rasgo diferencial tiene obviamente su traducción directa a la hora de afrontar el Proyecto de Centro. Es desde este punto de vista desde donde cobra toda su importancia y significado el grupo de trabajo constituido expresamente para la elaboración del P.C. Hay que considerar ciertamente todo un éxito el hecho de que todas las maestras excepto una hayan decidido finalmente coparticipar en algo tan trascendente para la buena marcha del colegio. La

persistencia se vislumbra como un criterio para facilitar progresivamente el cambio.

Tenemos un grupo de trabajo. Hemos conseguido que se trabaje, implicar ya a todo el claustro excepto a una persona, quien, a pesar de que la hemos invitado en numerosas ocasiones, ha dicho que no, que ella no quiere participar. Y también hay que respetar eso, ¿no?

Pero, esta cuasi unanimidad no siempre se logró. Más aún, al comienzo se daban situaciones violentas como la siguiente:

Había familias que tenían un hijo con nosotras, por ejemplo, y otro hijo con otra de nuestras compañeras que estaba en la oposición, con lo que [estas familias] vivían la escuela de manera completamente enfrentadas, o sea, unos con unas pautas y otros con otras pautas.

Desde un primer momento se creyó que la mejor manera de llevar a cabo la elaboración del P.C. era de manera colectiva, entre todos los miembros del claustro, lo cual no sólo podría facilitar la labor, sino que, además, la implicación directa de la mayoría de los compañeros influiría positivamente en su elaboración y posterior desarrollo.

Nosotras queríamos durante este tiempo hacer eso [el P.C.], pero tampoco tiene sentido que lo hiciéramos solamente quienes estábamos en el Equipo Directivo. [...] Yo hice una propuesta al claustro para formar este grupo de trabajo y que se reconociese y así, a lo mejor, obteníamos algún tipo de apoyo. Y se aceptó [la idea] y así lo estamos haciendo.

Llegar a un consenso mayoritario es el objetivo principal de este Equipo Directivo en cuanto a la elaboración del P.C. se refiere:

Se comenta, [...] cada uno expresa su opinión y luego tratamos de que haya un consenso.

O sea, se respira entre las entrevistadas la sensación de estar realizando una labor colegiada, cuando es la primera vez que esto se ha conseguido de una manera sistemática:

Nunca, en toda la historia del centro, nos habíamos sentado a plantearnos cosas del funcionamiento del centro. ¡Hombre, sí!... cosas de manera aislada... que esto no funciona... que hay que arreglarlo... [Eso sí] Pero reunimos todas para ver cómo queremos que sea este centro, cómo queremos funcionar, qué consignas comunes vamos a tener todo el mundo y vamos a aceptar... porque de verdad creamos que esto es bueno para el colegio y todas las vamos

a aceptar y todas vamos a intentar que esto sea una realidad... eso hasta ahora no se ha dado.

Y más adelante añaden:

Si está siendo compartido [la elaboración del P.C.], porque el hecho de que estemos todas sentadas allí y ya comentemos: - Pues mira, estamos ahora con el R.O.F., vamos a ver qué os parece esto. (Se lee). Pues sí, se podría añadir..., podrías... Eso es la primera vez que se hace.

A pesar de lo dicho, el grado de compromiso de cada una de las actrices en la elaboración de los documentos (y análogamente podría decirse respecto a su puesta en práctica) no es homogéneo. Esto es lógico, por otra parte, en un grupo tan diverso de personas a pesar de su reducido número. Si nos centramos en el papel realizado por el Equipo Directivo, hay que decir que se trata básicamente de un papel compartido entre sus miembros (sobre todo entre Directora y Jefa de Estudios, en donde el grado de compenetración es total) en el que la constante animación a los compañeros y compañeras tiene que estar siempre presente,

porque si cedes a la primera que te dicen que no, entonces no habríamos hecho nada de lo que hemos hecho.

Y más adelante se abunda sobre esta idea:

Yo te digo sinceramente que el P.C. se está haciendo porque nosotras lo hemos promovido. O sea, nadie sentía la necesidad de hacer eso; nadie tenía ganas de hacerlo y de hecho no se tienen ganas. Pero vas arrastrando y dices: -Bueno, de todas maneras esto nos van a exigir que lo hagamos. Lo que no tiene ningún sentido es que luego, deprisa y corriendo, cojamos un proyecto de otro centro e intentemos copiarlo, adaptarlo y no se qué. [...] Porque de todas maneras esto lo vamos a tener que hacer y, además, pues mira, si van a haber algunas compensaciones, nos van a reconocer unas horicas para los sexenios, no se qué, nos van a dar un certificado y tal, pues mira, más cómodo es que ir a otros cursos [por ahí]. [...] O sea, tú tienes que dorar la píldora a la gente. [...] Y ya que casi no hay argumento para negarse, ¿no?

Como vemos, hasta los centros más comprometidos tienen una manera de ver la obligatoriedad de la elaboración de los proyectos muy particular e interesada. De manera que la opción que toma el Equipo Directivo es intentar hacer digerible la obligatorie-

dad, tal y como se expresa en la cita.

Para ellos es muy positivo el hecho de no haber tenido funciones directivas anteriormente:

...cuando empezó la transformación empezamos nosotros. Además, ninguno de los que estamos en el Equipo Directivo habíamos desempeñado nunca ningún cargo directivo.

Aunque ello no sea óbice para aseverar:

....que la experiencia tiene tela.

El caso contrario podría haber condicionado de alguna manera su postura ante las nuevas tareas encomendadas. Fruto de ello es que:

El Equipo Técnico de Coordinación aquí sí ha funcionado; además la idea de este Equipo Directivo no es estar aislado, por lo menos esa es mi intención, sino de que esto se haga con la participación mayor del número del profesorado y yo entiendo al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica como un órgano colegiado bastante importante, intermedio.

Respecto del P.C.C.:

ya se han tomado las decisiones generales, ya se han adoptado dentro del seno del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y se ha pasado al claustro.

Los materiales terminados como el R.O.F. tuvieron un proceso de elaboración muy complejo pero sensato: las decisiones fueron horizontales. Así, aunque el Director suele ser el centro de inflexión de todas las opciones:

...es que no quiero, no quiero tomar yo una decisión por mi cuenta.

Así, han centralizado su confección en un borrador originario del Jefe de Estudios.

Los procedimientos en otro contexto han hecho que el equipo Técnico de Coordinación Pedagógica haya sido quien protagonice la mayorías de las acciones de elaboración del Proyecto de Centro. La metodología utilizada para agilizar el proceso ha sido partir de un documento marco elaborado por la Jefatura de Estudios y

sobre él realizar cuantas modificaciones el equipo considera oportuno. El resto del proceso se ha seguido conforme a lo previsto en la normativa general emanada del Ministerio.

Destacan otros que el proyecto curricular de Primaria, si bien estaba elaborado cuando se dividió el centro, posteriormente se fue retocando hasta constituir lo que actualmente existe. El diagnóstico general se confeccionó con la ayuda de la comunidad educativa y mediante una encuesta realizada a las familias. En un primer momento existieron grupos de formación con ayuda del CEP, sobre todo en Primaria, con motivo de la implantación. Actualmente el Proyecto que según el Plan anual refleja el profesorado es:

Al estar integrado en el centro el Primer Ciclo de E.S.O. se elaborará durante este curso, de acuerdo con los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria, el Diseño Curricular y las Finalidades Educativas del Centro, el Proyecto Curricular del Primer Ciclo de la E.S.O.

Pero especifica que para la confección del Proyecto se tendrá en cuenta:

[...] la incardinación con los Diseños Curriculares de Infantil y Primaria, que ya tiene aprobados el Centro y los Centros I.E.S. de la localidad para que el diseño resultante conecte con los proyectos y departamentos de los mismos. En este sentido, tendrá prioridad la elaboración de los documentos previstos en las reuniones correspondientes de los equipos docentes.

Y entre los Objetivos del Plan Anual del Centro para el curso 1997/98 se dice:

Establecer dentro de su seno, y a propuesta de los distintos Equipos Docentes:

1. - El desarrollo de los diseños curriculares.
2. - Establecer, conocer y seguir las programaciones, metodología, criterios de evaluación y calificación establecidas por los equipos de profesores ciclos y áreas" (Plan Anual de Centro 1997-98).

Tal como el Equipo Directivo ha ido expresando esta función corresponde de lleno al Jefe de Estudios, el cual reflejó el procedimiento que se debe seguir para confeccionar el Proyecto Curricular del Centro de la siguiente manera:

Yo sé que está dentro de mis funciones... yo no quiero en ningún momento imponer ni dirigir, ni nada, prefiero que sea el colectivo quien lo realice. Evidentemente hay que ayudarlo y empujar un poco, no en el sentido de mis ideas plasmarlas colectivamente sino ayudar a que las ideas de todos se plasmen colectivamente.

Sin embargo, parece existir cierta preocupación en el profesorado a la hora de confeccionar el Diseño Curricular del primer ciclo de Secundaria. Esta preocupación viene marcada por el desconocimiento de hacia dónde puede ir su alumnado a realizar el segundo ciclo de Secundaria. Tal es la preocupación que en la memoria final de curso evalúan lo realizado con estas palabras

Se han cumplido las programaciones establecidas. Se propone para el próximo curso que estas programaciones sistematizadas se retiren del próximo P.A.C., integrándose en los documentos de Diseños Curriculares.

Se ha completado el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se ha realizado la programación "provisional" del segundo año y se propone la elaboración de los diseños curriculares de este Ciclo Educativo con carácter provisional, hasta que la Administración Educativa, decida adscribir nuestro centro a un Instituto para elaborar conjuntamente la programación definitiva de los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria que realizan nuestros alumnos y en los que estarían incluidos los diseños y programaciones del primer nivel que se imparte en el C.P. X.

En ellos no sólo actúa todo lo expuesto hasta el momento sino que viene determinado por las intenciones del Director, el trabajo del profesorado, la colaboración, las editoriales y diversos elementos del contexto (hay otros aspectos, además de lo mencionado en el punto dedicado a ello).

Una de las características en la comprensión del Director es la innovación que tiene su repercusión en este apartado. Es una característica fácilmente entendida si se observa la dedicación y el entusiasmo.

... y tenía ganas pues bueno, pues como cualquier joven que empieza pues de innovar y de hacer cosas que normalmente no se habían hecho... y, bueno, a mí siempre la pedagogía, la didáctica y la organización escolar han sido que me han motivado mucho".

No solamente de joven ha tenido esa intención, sino que con el paso del tiempo

ha seguido manteniéndola. Esa innovación ha llevado a esta persona a idear estrategias y métodos que estuvieran en relación con las ideas que pretendía. Uno de esos métodos que intenta implantar este año, relacionado con los proyectos, ha sido una reunión establecida en un horario fijo todos los días. Reuniones formales (de media hora todos los días y programadas para la una) que no pierden el carácter de amistad y de trabajo, lo cual le confiere unas características óptimas para su funcionamiento. Es una idea nueva y se pretende observar la utilidad que tiene.

La reunión que se tiene a la una del mediodía me dijo que es algo novedoso que él propuso y era el segundo día que se había realizado.

Pero lo fundamental en todo esto es el objetivo último que se pretende con ello, la finalidad que determinará su continuidad en posteriores años.

En otro sentido, es importante reconocer el papel jugado por las editoriales. Una editorial no puede adecuar sus libros a todos los contextos y a todas las necesidades que tiene un alumnado de una clase específica (puede, pero no sería rentable). A pesar de todo la dependencia que se tiene de los libros de texto hace que se acojan con mucha satisfacción por parte del profesorado (por distintos motivos). La propia autonomía en la elaboración de los proyectos se ve reducida al no poderse salir mucho de la línea marcada por un libro.

E: ¿Considera que se ha tenido en los centros un nivel de autonomía lo suficientemente amplio a la hora de realizar los Proyectos de Centro?

D: Pues sí, aquí siempre ha habido, aquí yo me parece que ha habido en todos los centros una cierta autonomía a la hora de elaborarlos. Lo que pasa es que si se entiende por autonomía de decidir qué va a incluir en ese proyecto curricular siempre y cuando se atenga a las líneas generales que a ti te van a venir marcadas desde arriba. Lo que pasa es que ya se encargan las editoriales de... de marcar una línea muy estricta y ahí pues los maestros que somos también, que somos muchas veces acomodaticios, pues nos acogemos ahí y tiramos para adelante.

La elaboración de los proyectos vendrá, de esta manera determinada por la línea del libro. Más aún, en el centro se poseían libros que incluso daban los proyectos en diskettes de ordenador, listos para imprimir. El propio profesorado sabe que los instrumentos aportados por una editorial siempre vendrán marcados por una línea que pueden incluso ir en contra de valores propios del centro (como puede ser la coedu-

cación). Aunque se sigue acogiendo a los libros, se intenta adaptar y modificar todo aquello que no va con sus ideas de una correcta educación.

Pero en fin, que normalmente, aquí particularmente, si ha sido un proyecto curricular que nos ha venido dado por alguna editorial lo que sí se ha hecho es no copiarlo todo al pie de la letra sino revisarlo por lo menos y...

Llegó al despacho del Director una maestra y un maestro y se comenta sobre el proyecto. Se comenta por parte del maestro que las unidades didácticas mandadas por cierta editorial son muy grandes y tendrá que modificarlas ante su enormidad...

Puesto que el aspecto del libro de texto es instrumental en la clase, lo básico es crear una línea común en los proyectos y, a partir de ahí, trabajar cada ciclo o maestro para conseguirlo. Por este motivo desde la dirección no se impone una editorial o un libro específico, sino que cada uno utiliza el que cree más conveniente para llegar a la meta propuesta.

3. REPARTO DE ROLES Y COMPETENCIAS EN LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Un modelo típico de la manera de proceder es el del centro en que el Director tiene un doble papel en la dirección, uno como representante del centro ante la Administración y otro dentro de la dinámica diaria del equipo, pues funciona como una especie de coordinador y crisol de informaciones procedentes de diversas fuentes, aunque se intenta mantener que cada miembro del equipo tenga responsabilidad directa sobre su parcela o asuntos en concreto:

[El Director] no es sólo como algunos colegas entienden, digamos un cargo de representación, sino que a mi entender es alguien que está al tanto de todo cuanto pasa, aún cuando haya otros miembros del Equipo Directivo que tienen digamos una responsabilidad más directa [...] todos estamos al tanto de todo lo que pasa.

El reparto de responsabilidades está bien delimitado en el equipo y cada uno sabe con bastante certeza qué asuntos tiene que resolver o son de su competencia directa. El Secretario es el encargado de dar fe de todos los actos administrativos, es

decir, levantar acta de las reuniones y hacerse cargo de todo el trámite de las calificaciones del alumnado, además de controlar y llevar todos los asuntos relacionados con el presupuesto del centro, aunque ello le lleva algunos "quebraderos de cabeza" pues parece seguir persistiendo la idea en el resto de miembros de la comunidad educativa de que él "fuera el amo del dinero" cuando su única competencia es decidir los arreglos materiales del centro cuando se producen y no son de mucha envergadura. Junto con estas funciones, el Secretario es el que se encarga de llevar las relaciones con la Administración Educativa, aunque la asignación de esta tarea responde más a un acuerdo informal del equipo de dirección.

El Jefe de Estudios se encarga de todos los asuntos académicos del centro con el apoyo de los coordinadores adjuntos cada uno en su etapa correspondiente. Por tanto, estos últimos tienen una labor más de segunda línea en cuanto a responsabilidades directas, su función es más ayudar cuando el Jefe de Estudios lo necesita.

El Jefe de Estudios es el jefe, por decirlo así. Nosotros estamos para las labores que él nos encomienda y labores más de día a día [...] Una especie de trabajo intermedio.

Esto se concreta en realizar algunas labores de corte más administrativo y burocrático como el control de faltas y sus justificantes y otras de corte más curricular tales como asistir a las reuniones de coordinación con los tutores y a las juntas de evaluación del ciclo correspondiente junto con el Jefe de Estudios. Al estar en un edificio diferente y ser gente nueva para el centro de Secundaria, el Jefe de Estudios de primer ciclo sí que dice sentir más responsabilidad de corte organizativo y de funcionamiento de las cosas en su nivel, mientras que esta responsabilidad se diluye más en la figura del de segundo ciclo.

Las relaciones con el alumnado suelen ser competencia del Director y el Jefe de Estudios, excepto en el caso de las reuniones de coordinación de delegados de curso que se realizan por ciclos, a las cuales también asisten los jefes de estudios adjuntos. El Secretario suele tener una mínima relación directa con ellos y ellas y se comunica a través de notas en los tablones de las clases.

La dinámica que suele llevar el Equipo de Dirección es la de reunirse una vez a la semana por la tarde para ver los temas que se están tratando y tomar las decisiones oportunas. Parece ser que las discrepancias entre sus miembros no son frecuentes, pero cuando las hay se solucionan hablándolo entre todos.

Un modelo de más autonomía, en otro centro, entiende que la elaboración del proyecto curricular de centro pierde todo su significado y valor cuando no hay una

construcción propia.

A nivel teórico una cosa muy buena, pero a nivel práctico ninguna. Porque la gente hace el Proyecto, nosotros estamos trabajando ahora en él, y lo deja como un documento bonito y luego hace lo que le da la gana. Eso es general. En general eso es así. Yo creo que eso lo tienen que saber los que nos lo mandan porque se dan verdaderas copias de editoriales. Trabajar, trabajar... yo creo que poca gente.

Por este motivo, el Equipo Directivo ha trabajado por confeccionar un proyecto al margen de lo que le ofertan unas editoriales ajenas a un contexto material y personal.

Piensa que llevamos haciendo esto dos años. O sea que si no sale bien es porque ya no sabemos hacerlo mejor y si no sabemos es porque tampoco se nos ha enseñado bien o por lo que sea, pues ya no sabemos más. Dos años llevamos haciendo esta tarea... pensando y mira: "quito aquí y pongo aquí..." Llevamos también tanto tiempo porque hay muchas cosas que hacer a la vez. O sea, como queremos que sea un poquillo pensado... pues por eso estamos tardando...

El valor que en este sentido se le otorga al proyecto curricular de centro, está influenciado por la concepción que la Directora y la Jefa de Estudios tienen de sus roles y funciones respectivas y, a la vez, influye en el proceso adoptado en el trabajo y en los aspectos que valoran de éste. Ambas saben que tiene una normativa, por la que regirse y que puede crear algún tipo de conflicto, pero consideran que su aplicación no es lo más importante, que ellas no están 'ahí' simple y exclusivamente para cumplirla.

Hay que aplicar la norma, o sea, tu no estás aquí para darle el para bien a todo el mundo aunque haga una cosa mal, eso sería también dejar de hacer lo que debes de hacer. Pero, que eso no es lo más importante, porque si se crea un buen clima es más difícil que surja el que tengas que llamar a hacer cumplir una normativa. Pero, que en el caso de que haya que hacerlo, hay que hacerlo. O sea, si te comprometes... y si no, no te presentas a la dirección....Básicamente, el Director tiene que potenciar, o la Directora tiene que potenciar el que la gente vaya entrando por métodos pedagógicos más acordes con la realidad y con lo que se nos va exigiendo... que es lo más difícil.

Aunque, como hemos visto, el Equipo Directivo funciona aparentemente de una manera armónica y organizada, la realidad que vive cada uno desde su cargo directivo en algunos aspectos es diferente. Es curioso observar cómo el Director del centro se ve sin autoridad para tomar decisiones y por otro lado el Jefe de Estudios ve al Director como el único cargo con poder decisorio:

Director: No lo sé, yo me siento maestro que es lo que soy, yo no me siento Administración, porque no tengo ninguna capacidad de decisión...

Jefe Estudios [...] Cuando la L O D E propuso que fueran órganos electos yo propuse a mis compañeros sindicales que participásemos en todas las decisiones porque si no participamos y le dejamos a la Administración que tomase todas las decisiones, a los directores fundamentalmente, no ya al Equipo Directivo porque en definitiva es el Director el que tiene todas las atribuciones y el Director delega en los otros dos cargos su función, yo no soy partidario de eso evidentemente pero hay un principio piramidal de autoridad.

El Secretario ve la labor del Jefe de Estudios como mediador entre unos y otros, el Jefe de Estudios sabe que entre otras tiene asumidas las funciones de organización y disciplina del centro, la elaboración del proyecto curricular,... ¿pero se ven de la misma manera desde dentro que desde fuera?. La realidad se percibe de otra manera:

[...] Lo que pasa es que los equipos directivos, sobre todo el Jefe de Estudios y el Secretario no funcionan como tales, funcionan más como administrativos del centro.

[...] Yo he estado haciendo hasta ahora esa función, y te puedo decir que muchas de las actividades que realizo es más que función directiva antes de tipo de razonamiento, de pensamiento de lo que es un Jefe de Estudios que lo que tiene que hacer es estar dándole al motor dicho en lenguaje coloquial para que la cosa funcione mejor, y yo eso lo hago porque me siento responsable, pero la mayor parte es cuestión de tipo administrativa, organizativa y de funcionamiento diario y de documentación, cosa que podría perfectamente hacerla un administrativo.

Otro aspecto en el que se observan diferencias en cuanto a la concepción de la función directiva giran en torno a la aplicación o no de la normativa aunque sea formalmente:

Yo pienso que la Ley hay que aplicarla en el desarrollo bueno, porque hay unas cosas mínimas que hay que aplicar y se aplica y se ha terminado ¿no?, ahora, estar todo el día con la Ley en la mano me parecería a mí un absurdo cuando la gente trabaja y cuando la gente va por buen camino,....., yo creo que la Ley se aplica sola de esa manera, no cogerte todo el día el BOJA a ver lo que dice y se lo aplico a la gente rigurosísimamente.

Hombre, yo sí, sí aplicadas por ejemplo en la secretaría yo lo de aplicar la normativa sí lo veo correcto aunque sea un formulismo, como sea, pero hay que aplicar la normativa. En cualquier tarea que te marques como no tengas unas reglas, es tontería, la cosa está visto y comprobado.

[...] Que no funciona, que hace aguas por todos lados porque la gente empieza a decir " no porque"... como vayas a la cosa de querer decir vamos a seguir este camino la gente no lo hace, la gente tiene que hacer muchas veces el ordeno y mando porque eso es lo que pone y a eso te tienes que agarrar porque hay que reconocer que luego cada uno es de su padre y de su madre y luego es muy difícil después que la gente esté...

Pero, ¿quién asume la autoridad? En este tema, aunque como hemos visto parecen tener bien delimitados los papeles dentro del Equipo Directivo, vemos como cuando se plantean problemas "serios", el Jefe de Estudios delega su autoridad en el Director:

Antonio ha cedido, ha dejado en mí toda la cuestión de organización y disciplina del centro, yo la que he asumido en casos muy puntuales lo llamo, cuando hay algún caso de carácter difícil pues no quiero yo ser el...porque en realidad el responsable final es él ... pero que tenemos distribuidos y nos llevamos bastante bien en ese aspecto hemos distribuido las funciones y no hay mayor problema...

Quien, por otra parte, también la asume así; tanto en la entrevista como en la observación, el Director nos comentó que él primero deja que se resuelvan los problemas entre todos, pero que si tiene que intervenir, interviene.

En relación al papel del Equipo Directivo en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, se constatan igualmente diferentes percepciones. Partiendo de que tal cuestión es competencia, para algunos, del Jefe de Estudios —tal y como indica la normativa—, las discrepancias surgen respecto al grado de implicación que los otros responsables, además del claustro, efectúan. Así, Director y Secretario en varios centros consideran que es una competencia del Jefe de Estudios estrictamente, en la que entran a colaborar muy puntualmente, lo que es coherente con la división de tareas casi en compartimentos estancos que tienen entre ellos, salvo circunstancias excepcionales, y que afirman además de un modo rotundo:

El tema del proyecto curricular, ¿cuál es el papel que tú has tomado o que has dejado de tomar?

Prácticamente a ... es el Jefe de Estudios y ... es el que debe lógicamente lidiar en principio con eso, aunque volvamos a lo de antes, que el responsable último sea yo, ¿no?

Mientras, el directamente implicado considera que tiene la ayuda de todos, y sobre todo de los coordinadores de ciclo, lo que así mismo es coherente con su concepción de extender la participación a todos los ámbitos de gestión, ya que «el poder emana de abajo», y en el que ve esencial el papel de los referidos coordinadores:

Volviendo al tema, ya que ha salido la Jefatura de Estudios con el Proyecto Curricular del Centro ¿Te encuentras solo para hacerlo o tienes colaboración de los coordinadores de ciclo, del resto del Equipo Directivo...?

Sí, del equipo de coordinadores de ciclo sí, y del Equipo Directivo también, y del claustro, en general, si se les empuja un poquito.

Es decir, como el directamente encargado de su elaboración es el Jefe de Estudios tanto por razones normativas, de organización interna del centro, así como por razones ideológicas, resulta no sólo que es quien lo conoce con mayor profundidad, sino quien considera que el resto de compañeros colabora tanto en su realización como en su puesta en práctica, aunque no parece que tal visión sea compartida por todos los demás aludidos. Más bien lo perciben como un documento que no se tiene en cuenta a la hora de la práctica en el aula, o cuando menos no es el punto de referencia que se tiene en mente durante el día a día:

Es que el proyecto curricular es tan general que se puede dar hasta... porque mira, el libro de texto tiene unos objetivos y unos contenidos que son los que sigue el Ministerio, entonces el proyecto curricular más o menos es igual.

Hay diferentes esquemas de pensamiento para el reparto de roles y está perfectamente asumido por ambas partes. El pacto funciona: tú no entras en mi terreno y a cambio permito que mantengas un cierto nivel de independencia a la hora de realizar el desarrollo del currículum, eso sí, manteniendo a rajatabla las normas y reglas impuestas que deben regir la convivencia. En definitiva, se logra la eliminación de cualquier posibilidad de liderazgo alternativo.

... si, ellas (profesoras) no se meten en la autoridad de la Directora y la Directora, pues dentro de lo que cabe, les deja libertad.

..., no. Allí cada una hacía su trabajo y la dirección la lleva la Directora. Es que como tienen tan asumido que el tema de la dirección quienes lo llevan son ellas (la congregación), pues no se lo plantean.

El trabajo del profesorado en la elaboración de los proyectos ha estado orientado, a veces, por parte del Director. Sobre todo en establecer una línea general de actuación y en el trabajo que debían elaborar esos días previos a la entrada del alumnado al centro.

“...el Director me da la lista del trabajo que se habían impuesto esas semanas:

- Ordenar clases.
- Revisar o elaborar el Proyecto Curricular.
- Preparar las programaciones.
- Elaborar las unidades didácticas.
- Hacer listado de material necesario por clase o ciclo.
- Todos los días verse para puesta en común.
- Tener un claustro”.

Hemos observado que, en general, en los casos existen expectativas personales y grupales en torno al proyecto que interactúan con las diferentes maneras de organizar la elaboración y desarrollo de los proyectos. Al mismo tiempo, la presión de la normativa acomoda el tiempo y los procedimientos junto a la presión que se hace desde la Administración por la vía de la inspección o los asesores. Todo ello concreta el reparto de roles en los equipos directivos y órganos directivos del centro que da como resultado una forma de elaboración.

4. MODELOS DE LIDERAZGO O LA INFLUENCIA DEL TALANTE DE LA DIRECCIÓN EN LOS PROYECTOS CURRICULARES

En cada centro ha habido un estilo de toma de decisiones diferente, el liderazgo se ha asumido de manera singular y cada cual le ha impuesto su talante. A veces, hablamos de diferentes modelos. Sin entrar aquí a indagar el uso de estos conceptos podemos reconocer la existencia de un enfoque o perspectiva que podríamos denominarla modelopráctico-crítico. Sobre este modelo de dirección, en el centro de uno de nuestros casos se diferencia:

claro, es distinto una dirección de gestión o una dirección por objetivos palpables, una dirección de gestión, cualquier persona que sea buena en sí ya y que sea buena persona y que sea ordenada pues... ahora, una dirección por objetivos donde tu luego después te evalúas y te pones en pelotas para que evalúen los demás pues es un modelo más complicado.

Y aún profundiza más, cuando ante la apostilla de los entrevistadores:

Vosotros no apostáis por un modelo de aplicar la normativa ¿no? sino precisamente el contrario”, contesta: -”No, nosotros apostamos por un proyecto que se presenta, que la gente

acepta, que dice, - para adelante - y que nosotros queremos aplicar con el consenso de la gente.

Este planteamiento lo encontramos profundamente democrático y sobre todo aglutinador, dinámico, compromete al colectivo en base a los acuerdos que libremente se pueden tomar. No es de extrañar que el modelo de dirección se apoye en el trabajo de equipo, pues no estamos ante una dirección personalista y nos confirma esta percepción la siguiente respuesta a una de las preguntas de los entrevistadores:

trabajamos en equipo, lo que pasa es que los miembros de un equipo deben sumar entre los tres esas cualidades y luego que haya interferencias que haya un flujo interno... por ejemplo aquí el Jefe de Estudios es una persona de psicología muy analítica, un hombre... yo tengo una mente más globalizadora, más política, entonces él por ejemplo hablando del tema de la disciplina que normalmente se le achaca al Jefe de Estudios, que es el que lleva la cuestión directa de la disciplina y de la convivencia y tal, pues aquí para la disciplina es una persona de carácter muy suave, muy tranquila, muy serena y yo soy más agresivo ante los niños a la hora de imponer una determinada pauta de conducta.

El trabajo en equipo confiere un carácter distinto a la dirección, hay un reparto de tareas y funciones, y esta descentralización de poderes da una gran credibilidad de coherencia democrática. Podemos vislumbrar que hay una profunda relación entre los principios de los actores de la dirección (democracia, tolerancia, enseñanza de calidad, buen clima de convivencia), y sus acciones para conseguir los objetivos. Esta coherencia afecta en última instancia al "clima" del centro, que en la medida en que este se hace estable en torno a los principios expuestos vertebrada una verdadera cultura propia del centro. Una cultura de la participación y la colaboración en los centros es difícil que se dé, sobre todo, si tenemos en cuenta que la movilidad en el profesorado propiciada por el concurso de traslados condiciona bastante esta posibilidad. En este centro este obstáculo no existe, ya que el profesorado, aun teniendo posibilidades de acercarse a la ciudad, permanece en el centro:

Yo (Director) llevo en este centro muchos años, el Secretario se jubila este año y es que los centros no son los edificios sino las personas que estamos dentro de los mismos, por eso aunque podría concursar e irme a un centro que estuviera cerca de mi casa no lo hago. En este centro hay un colectivo humano que hace que uno pueda hacer cosas y se encuentre a gusto.

Una de las cosas que hemos venido viendo en otra experiencia distinta ha sido el convencimiento del Equipo Directivo en la idea de que su proyecto no era válido si no se sostenía en el pilar de la implicación y participación de la comunidad educati-

va, entendida ésta como los padres y madres del alumnado que están en el centro, e instituciones sociales y gubernamentales que hay en la localidad. El centro de interés está puesto en las relaciones con la comunidad.

A lo largo del curso que acaba de terminar se programaron una serie de contactos con los diferentes grupos sociales e instituciones de esta localidad, con el fin de establecer relaciones de comunicación que posibiliten la colaboración que nuestras Finalidades Educativas demandan. De acuerdo como señala nuestro Plan de Centro, las relaciones han discurrido, cualitativa y cuantitativamente.

Con las Instituciones Municipales, los temas a tratar se centran en la colaboración con la Comisión de Absentismo, tema que preocupa prioritariamente al Equipo Directivo, proyectos basados en la creación de una residencia para alumnado temporero y en la existencia de transporte para asistir a las barriadas más lejanas al centro. Los contactos con la Asociación de Padres versaron sobre información recíproca de los distintos aspectos de la vida familiar, colaboración conjunta para llevar a cabo actividades complementarias y extraescolares, formación de una escuela de padres en la que se tratan temas como "Los padres ante la escuela", "La educación en la familia", "Familia y televisión" y viajes de convivencia. Además colaboran estrechamente con la Comisión de Absentismo y son miembros activos de otras comisiones constituidas en el colegio, como expusimos con anterioridad. Con la comunidad gitana, el centro a través de partes diarios de asistencia, ha podido canalizar visitas orientadoras e informativas a esta comunidad que han sido muy positivas. Se nota una preocupación por integrar a la comunidad en la escuela pues se tiene asumido que los padres y madres forman parte de la institución escolar, ello es importante por las características de este pueblo. Este es un motivo para pensar que se da un modelo de cultura colaborativa entre el centro y lo que hay fuera de él que sin duda afecta al alumnado. Su entorno ha sido un referente clave para construir, diseñar y crear en el proyecto educativo que este Equipo Directivo ha desarrollado desde sus funciones.

Despegar o partir de lo que hay "fuera de la verja" es la forma en que se hace visible lo invisible, importante lo que aparentemente no lo es para el alumnado; es trabajar sobre y desde las realidades. El análisis minucioso del entorno se ha concretado en unas Finalidades Educativas y en el Proyecto Curricular, que ha partido del estudio de un contexto muy característico en el que se tiene en cuenta las necesidades que presenta el alumnado y la zona en la que se encuentra ubicado el centro.

La preocupación va más allá, si nos damos cuenta cómo se trabaja por hacer de este centro un medio de integración y de promoción social, analizando el por qué se da el absentismo escolar y luchando para que ello no sea la tónica general del cen-

tro y del pueblo, pudiendo llegar a un absentismo social. Para ello, se crea la ya citada Comisión de Absentismo encargada de controlar cuántas veces se falta a clase e incluso se va a las casas del alumnado para saber por qué ha faltado a clase, cuando los casos lo requieren. En el centro también existen otros recursos para paliar el absentismo: un centro de día y un comedor social.

En el proyecto de centro se explicitan los orígenes del absentismo, si bien podemos señalar los siguientes como los más importantes: los trabajos temporeros a los que se ve sometida gran parte de la población gitana, a lo que se une la desidia o falta de valoración de la escuela como medio de integración y promoción social.

En los preámbulos de documentos como puede ser el del Plan Anual, queda muy claro cómo la elaboración del Plan ha partido no sólo de ideas académicas, sino más bien de las relacionadas con el entorno y de los valores a seguir para apostar por una escuela pública de calidad. En cuanto a los objetivos que se proponen en el Plan Anual de Centro tenemos que decir que en general tienden a conseguir una educación basada en los valores de libertad, la democracia y la compensación de las desigualdades de origen individual, familiar o social. Además sentimos a un centro comprometido en cuanto a desarrollar estrategias para conseguir la tan valorada calidad de la enseñanza flexibilizando las metodologías, optimizando recursos materiales, formación del Equipo Directivo y del profesorado... La conexión con el entorno es algo que se viene poniendo de manifiesto en todo el análisis de documentos curriculares. En la Memoria también se refleja que la vida del centro se rige por unos objetivos generales, marco en el que discurre la vida escolar del colegio. Dichos objetivos quedan recogidos perfectamente tanto en el P.C. como en P.C.C. y en el R.O.F. Los objetivos generales del centro se focalizan en trabajar, entre otros temas sobre:

...también conviene señalar que nuestra atención educativa se focaliza en normalizar a los niños en régimen de integración así como en compensar al alumnado con retrasos académicos y madurativos. Elevar la calidad de nuestro producto educativo, es una preocupación fundamental".

Aunque la escuela nueva instó a sus maestros a educar para la vida, en España este modelo tiene escasa implantación debido a los avatares políticos de la primera mitad del siglo. Es a partir de la implantación de la democracia cuando se recupera esta asignatura pendiente en la práctica de los centros escolares. La LOGSE fundamenta e invita a promover un conocimiento del alumnado en interacción con la realidad cotidiana. Este será pues, un reto para los centros educativos que ven en esta "filosofía" algo más que actividades puntuales fuera del recinto escolar.

Comentaremos algo a cerca de las actividades extraescolares, en el sentido de que bajo esta denominación los centros han realizado actividades puntuales como visitas, excursiones y, en el mejor de los casos, viajes de estudios, al margen del currículum o como complemento del mismo, que tienen más que ver con el "recreo" que con el espacio dedicado a la producción de aprendizaje y conocimiento. Esto según la óptica de aquellos que son capaces de separar las actividades curriculares en productivas o "educativas" y "recreativas", como si en estas últimas no se aprendiera nada.

Este planteamiento, desgraciadamente frecuente, lleva a los centros a un compromiso exiguo con la extraescolaridad, tanto en las realizaciones concretas (que se hacen por cumplir con la obligación contraída en el consejo escolar), como en la fundación pedagógica que la sustenta y que no es ni más ni menos que procurar al alumnado vivencias directas sobre el mundo, en aras de promover un pensamiento autónomo y, por otra parte, comprometido con su entorno social existencial. El modelo que encontramos en la dirección de este centro objeto de estudio es significativamente distinto a los expuesto y, como prueba, reproducimos el texto íntegro de la entrevista referente a este punto.

Aparte de cumplir estrictamente el horario prescrito tenemos dentro del colegio, yo pienso que muchísimas actividades de tipo complementario y de tipo extraescolar. Las extraescolares las estamos dando con las madres; hemos tenido una escuela de ballet, a un precio de risa, hemos montado una banda de música en el colegio, tenemos una escuela deportiva funcionando, con el Ayuntamiento con el que colaboramos muchísimo; también hay una rondalla, una escuela de baile a parte del ballet y luego tenemos a nivel interno un taller de teatro...; y luego tenemos un amplísimo programa de actividades de viajes que nos desborda la economía pero que tenemos muy claro y esto es compartido por casi todos los profesores, incluso los más conservadores. Hemos dado un salto cualitativo en este sentido, y es que estas actividades no son tonterías...

Como podemos ver, el papel de la dirección en este apartado es igualmente relevante pues las actividades no responden a compromisos puntuales sino más bien a una estructura de carácter permanente que genera actividades, que en su momento se consideran necesarias para alcanzar metas en el desarrollo del currículum. En esta red compuesta por familiares de alumnos y las áreas municipales competentes apreciamos que responde a un plan de intervención no explícito en la entrevista, pero sí en otros documentos estudiados, fruto de un análisis de la comunidad y orientado a la satisfacción de necesidades de ésta, en la medida en que se mejoran los recursos educativos para los habitantes de la zona.

Existe un estilo bastante implantado de llevar a cabo la dirección y que maneja como idea fundamental la eliminación de los conflictos y tensiones a cualquier precio entre el profesorado. La idea básica que preside la forma de ejercer la dirección de un equipo se centra en no fomentar más tensiones en el centro y favorecer poco a poco que todo el mundo se sienta comprometido con el espíritu del nuevo sistema educativo, ello quizás por el precedente de cierto enfrentamiento que supuso el proceso de votación del equipo que les precedió y, por otro lado, por la convulsión que supuso la implantación de la E.S.O. el pasado curso en el centro. Por tanto, gran parte de los esfuerzos del equipo se centran en no introducir más factores que puedan crear tensión o conflicto, pacificando y calmando los que puedan surgir. No obstante, esto no quiere decir que entiendan que todo vale o que se puede hacer cualquier cosa y no eluden la responsabilidad de dirigir en alguna medida los pasos hacia donde va el centro.

[...] tenemos que ir marcando el camino y alumbrando el camino, digamos que esa es la tarea fundamental".

[...] Es fundamental que sean los que propongan y estimulen.

Esta labor de avanzar camino es la que se considera prioritaria, pero para ello es necesario tener tiempo para reflexionar y poder prever los temas y situaciones, lo cual no parece ser el caso de este equipo que habitualmente dice encontrarse superado por los acontecimientos y sin tiempo para tratarlos adecuadamente y darles soluciones reposadas. A pesar de esta labor de liderazgo sobre el resto de personas y grupos que componen el centro, los miembros del Equipo Directivo no sienten que les haga mantener una relación de autoridad, sobre todo con los profesores como compañeros de trabajo, aunque para ello tengan que demostrar cada día que el tener un cargo directivo no implica otra cosa que estar allí para sacar un trabajo adelante y ayudar al resto de la gente.

Yo creo que me han aceptado muy bien porque [...] ellos me han visto en los cambios ahí en el pasillo, dando el callo y apoyándolos cuando tienen dificultades y estando como uno más, entonces me han visto cumpliendo una misión necesaria.

Por otro lado, también se percibe que los intereses del profesorado que está en dirección varían respecto a los de los compañeros en algunos aspectos, ya que "la diferencia" es que cada profesor normalmente va a lo suyo más que a la visión en conjunto. Es decir, la pertenencia a la dirección obliga en alguna medida a salir de las preocupaciones de un profesor o profesora centradas en la docencia particular para

pensar en el centro como una totalidad, aunque esto no quiere decir que la diferencia de intereses sea irreconciliable o sean totalmente opuestos o excluyentes.

No es que haya intereses claramente opuestos ni mucho menos [...] lo que sucede es que por estar durante este periodo de cuatro años en este lado de la barrera [...] eso a veces puede llevar a ciertas discrepancias en cuanto al tratamiento de determinados problemas.

Un conjunto de supuestos básicos gira en torno al estilo o modelo de la dirección como gestión administrativa. Las funciones de gestión y administración del centro son consideradas como de primera línea, dada la obligación constante de entregar informes y diferentes documentos a la Administración. Para uno de los equipos, esta labor se ha burocratizado y complejizado mucho desde la última vez que estuvieron en la dirección: alumnado más diverso, normativas nuevas y, a veces, no claramente definidas, informes que pueden tener un sentido pero que lo pierden al no tener reflejo en medidas reales. La sensación general es de agobio sin mucha productividad:

[...] se están burocratizando mucho las cosas y a veces uno está viendo más aspectos formales que aspectos de fondo [...] ahora, ni el año pasado ni este, nunca he tenido sensación de relajo.

Sin embargo, el liderazgo se ha entendido también de otra manera. A lo largo de la relación mantenida con un Equipo Directivo del centro, el tema del liderazgo surgió de forma tangencial, y no referido en principio a la figura del Director ni de los miembros del Equipo Directivo, sino referido a la distribución desigual respecto a la consideración de las personas por el resto de miembros del claustro; afirman que unas personas tienen mejor consideración que otras, unas se hacen respetar más que otras y ante las que tienen mayor capacidad de liderazgo, piensan que el Equipo Directivo tiene poco que hacer. Afirman no haber percibido directamente esta sensación y creen que no ha sido necesario poner un liderazgo frente a una idea o posición, ya que el funcionamiento del Equipo Directivo es muy horizontal y la relación con el resto muy directa: si surge algún problema con algún miembro del Equipo, lo plantean directamente. Cuando algún miembro del claustro tiene cualquier tipo de iniciativa, o quiere liderar una idea, enseguida le dan curso, la aceptan y, si es viable, pues se pone en marcha. No importa que hagan referencia a innovaciones o a cambiar algo que no gusta como funciona. Creen que más que liderar ellos al resto del claustro, su misión es dar cauce a todas las ideas que surjan con el objetivo de mejorar cualquier aspecto del centro, frente al liderazgo oponen coordinación, que es como entienden ellos la función. El Director, por su parte, se manifiesta como líder al contestar nuestra pregunta de si era o no lícito el aspirar a ser Director, o era conve-

niente sentirse empujado a serlo. Piensa que sí es lícito el aspirar a serlo, ya que esta empresa ni ofrece muchas opciones de nada, ni satisfacciones: "...salvo las que personalmente se puedan encontrar; si los principios éticos de la persona son demasiado fuertes, entonces no sería lícito por incurrir en contradicciones; el dilema de la dirección actual se encuentra en la forma de buscar soluciones a la Administración ante problemas que tenga el centro, o ser una especie de correa de transmisión entre los mandatos de la Administración y el resto del claustro. No existe en los centros demasiada autonomía para que el Equipo Directivo pueda actuar, existe sólo una «autonomía con corsé», y es lícito querer ser Director si se le buscan las cuerdas al corsé para poder graduarlo como sea necesario; acceder al cargo para ser un mandado de la Administración, no lo veo lícito...". Lo que también pudimos constatar en este tiempo, es que aunque las relaciones son totalmente horizontales y sin dependencia de unos miembros hacia otros, salvo las dependencias obligadas por razón de las competencias propias de cada función, es que la persona del Director es considerado como un líder por el resto de sus compañeros de equipo, esto no quiere decir para nada que él ejerza de tal cosa, pues insistimos que las relaciones son horizontales y el ambiente es de amistad y compañerismo.

Entender la dirección como un conjunto de actividades a remolque de los cambios, ha sido la preocupación básica de un Equipo Directivo. Tanto en las entrevistas con el Director y jefes de estudios, como de nuestras observaciones, percibimos claramente que la principal preocupación del Equipo Directivo, está en solucionar los problemas que la nueva estructura del centro está creando a los profesores. Lo manifiestan en todo momento, haciendo alusión clara a que esa era una de las partes más importantes del programa electoral que presentaron a los compañeros, la defensa de los intereses del profesorado. Esta preocupación les genera problemas fundamentalmente con la Administración, al entender la misma que las preocupaciones del profesorado se acaban con la no movilidad de localidad o de centro, pero esta preocupación cala más hondo en el profesorado, que se siente muchas veces maltratado por la Administración, que puede parecer fría y distante.

... es la de tratar de que el profesorado pues sufriera lo menos posible en estos cambios que se están produciendo, entonces yo siempre lo digo, yo trato de que el profesorado esté lo mejor posible atendiendo también al nivel de la enseñanza, o sea tampoco por encima no se puede poner al profesorado por encima de todo pero sí tratar de que el profesorado se sienta lo menos incómodo a la hora de todo este tipo de transformaciones.

El miedo a la autoridad debe estar totalmente justificado, cuando es la propia dirección quien asume las tareas de investigación de las infracciones escolares, según se des-

prende del siguiente fragmento. Además, sin ningún tipo de respeto a la intimidad de los niños y niñas. Situaciones como las descritas pueden tener sentido en un marco social autoritario. En el actual, entendemos que por encima de todo debe estar el respeto a la intimidad:

.... han entrado la tutora y la Directora a la clase, venían porque, al parecer, hay alguien que en los recreos o a mediodía se dedica a robar cosas,.... Ya habían registrado las carteras de sexto y ahora venían a quinto a hacer lo mismo. Se da la circunstancia de que esta clase es especialmente sospechosa para esto, ya que hay una niña con serios problemas psicológicos que la han cogido ya muchas veces robando. No tenía nada. Después han ido a octavo a ver si lo tenían allí. La Directora comentaba: "vete tú a saber dónde lo han escondido, además, como mañana no tenemos clase, es muy complicado encontrar el culpable".

5. EFECTOS Y CONSECUENCIAS DEBIDAS A LA ELABORACIÓN DEL P.C.C.

Parece ser, en opinión del Equipo Directivo de un centro de nuestro estudio, que efectivamente en buena medida el P.C.C. ha servido para cohesionar al profesorado en cuanto a algunas tomas de decisiones. Por ejemplo, el caso más manifiesto se da en las sesiones de evaluación que se van desarrollando cada vez mejor y se van tomando acuerdos concretos. Sin embargo, también ocurre que en el caso de algunos departamentos y, debido probablemente al número de profesores que tienen, la cohesión puede trabajarse mejor entre sus componentes. Pero, al existir también departamentos unipersonales se provoca una situación de aislamiento y de desconexión inter departamental. El aspecto positivo en este sentido que se ha solventado en este centro, tras un debate permanente, es el hecho de haber superado la diferente consideración, tradicionalmente existente, entre unas asignaturas y otras, entre las asignaturas llamadas clásicas frente a las más modernas o menos clásicas ("marías"). Esto ha visto su plasmación en las sesiones de evaluación en las que se considera la promoción de los alumnos dando el mismo tratamiento y consideración a unas asignaturas y a otras.

En otros centros se valora el inicio de un debate anteriormente inexistente en torno a decisiones que parecían marcadas. Abrir el espacio de deliberación, al menos en el profesorado, en torno a los contenidos, objetivos o decisiones curriculares metodológicas o estructurales es un paso hacia adelante bastante valorado.

En otros casos la presión de estas nuevas elaboraciones se reduce a quienes quieran asumirlas, dejando un buen número de profesores y profesoras de intervenir en estos procesos que rompen la rutina diaria y entorpecen su "autonomía".

En otros casos, el esfuerzo por conseguir elaborar los proyectos les desplaza la atención de ciertas tareas básicas que realizaban y que ahora han de dejar para dedicar tiempo a estas nuevas exigencias. Si las tareas que se abandonan eran más importantes, probablemente sea el sector de profesorado menos beneficiado.

Pero la actividad de organizar un proyecto de esta índole, que ya tiene sus precedentes en el sistema educativo, es una nueva ocasión para estimular al colectivo de una comunidad escolar a organizarse de manera colectiva. La tradición escolar española tiene sus secuelas en lo que se refiere a cerrar el ámbito del aula y de las grandes decisiones a los otros. En este sentido, elaborar los proyectos supone un paso más en la necesaria organización colaborativa de un centro educativo.

El elemento más denunciado en muchos casos es la falta de formación para esta nueva tarea. Reconocerse incapaces o poco preparados para elaborar un proyecto como el que se propone es un reconocimiento, una actitud modesta que debe considerarse por parte de directivos, Administración, asesores o cuantos intervengan en estos procesos. Es ahí donde la adopción del ritmo adecuado y adaptado a cada colectivo puede ser una clave para quienes ayudan a elaborar o desarrollar los proyectos. Pero el ofrecimiento a estos colectivos o la consideración de la falta de formación no debe ser abordada con la presión intensa de un nuevo lenguaje o el aumento de horas de dedicación, ni siquiera las presiones de fechas que pueden convertirse en exigencias irracionales.

6. LA AUTONOMÍA PROPUESTA A LOS CENTROS Y EL DESCUBRIMIENTO DE LAS REJAS INVISIBLES

Con relación a este tema, el Equipo Directivo de un centro cree que los institutos deberían disponer de un grado de autonomía mucho mayor al que tienen actualmente, si bien hoy se tiene una considerable independencia en el manejo de los recursos económicos, no sucede lo mismo cuando se trata de los aspectos pedagógicos y de organización del centro. Esta posición tiene que ver con el hecho de que algunas iniciativas pedagógicas propuestas recientemente se han visto frustradas sobre todo por falta de autorización de parte de la Administración. Por ejemplo, el año pasado, el centro propuso un proyecto y un programa para trabajar de manera diferenciada, constituyendo un grupo aparte, con los alumnos que tenían problemas para reforzar determinados aspectos como la convivencia, talleres de Formación Profesional, etc. pero ello no pudo llevarse a cabo porque en principio la inspección no concedió autorización. En

este caso se requería también la concesión de un profesorado especial para los talleres, que la inspección no estaba dispuesta a conceder. Esta misma experiencia se ha vivido durante este curso a la hora de definir una materia optativa en los itinerarios de Bachillerato. En este caso la propuesta no requería un nuevo profesorado ni ninguna otra demanda adicional a la Consejería, sin embargo tampoco fue autorizada porque la inspección encontró que la legislación no estaba muy clara al respecto. En este sentido se percibe que no existe una autonomía real por parte de los institutos, ya sea por carencia de recursos o porque los sistemas de control implementados por la Administración, en muchos casos, no favorecen la autonomía a la hora de desarrollar el P.C.

...¿hasta qué punto un instituto puede elaborar un proyecto de centro como tal que sea distinto sustancialmente del proyecto de centro de otro instituto, cuando uno y otro están sometidos a un control bastante estrecho, bastante férreo por parte de la Administración? ¿Puede un centro público, hoy por hoy, en las condiciones en que estamos trabajando, definir sus propias líneas desde el punto de vista pedagógico...?

Por otra parte, el P.C. ha encontrado limitaciones no sólo en el ámbito local del instituto, sino también en la falta de descentralización de la comunidad autónoma respecto del gobierno central. La solicitud del instituto de adscribirse a una familia profesional no ha podido ser resuelta en el ámbito de la Dirección Provincial sino que se encuentra condicionada al traspaso de las competencias en materia educativa de parte del gobierno central a la comunidad autónoma.

En el territorio MEC esto es un tema que nos parece clave para entender cómo funciona el Equipo Directivo y cuáles son sus prioridades en todas las acciones referentes a la captación de alumnado en los centros de Primaria para que vayan a estudiar Secundaria a este centro, dada la doble problemática ya comentada anteriormente tanto por efectos del conflicto del año pasado como por la bajada de natalidad de la zona. Por ello, una de las prioridades de este equipo ha sido el que en el centro haya un clima de normalidad que se transmita hacia afuera para que las familias decidan traer a sus hijos e hijas a este centro. Otra de las medidas tomadas consiste en que el Director y el Jefe de Estudios suelen hacer una ronda anual por los centros del barrio (dos o tres), públicos y algunos privados concertados, en su terminología "vendiendo" el producto antes de las fechas de matrícula, lo cual da una idea de la sensación que tienen al respecto.

Cuando supimos que teníamos que hacer esto [decíamos que] queríamos hacer las actuaciones, íbamos de gira. A mí a veces me ha parecido muy triste.

Este Equipo Directivo no tiene mucho convencimiento de que se tenga que hacer, sobre todo porque para ellos supone entrar en la cultura de la competitividad como si el colegio fuera una empresa privada y tampoco le ven mucha utilidad cuando creen que las familias ya tienen expectativas predeterminadas sobre los centros a los que quieren enviar a sus hijos e hijas.

Creo que los centros públicos no tenemos que competir, tenemos que ofrecer siempre la mejor calidad de la enseñanza [...] cuando hay competencia hay que partir de lo mismo, y aquí no partimos de lo mismo.

La relación con la Administración es compleja y contradictoria por ambas partes. Desde la óptica de un Equipo Directivo la relación es calificada de buena, pero sus demandas no son escuchadas, y la postura que la Administración mantiene ante el equipo es de conversión en un aliado para defender los intereses de ésta, al margen de los del profesorado y del alumnado, además de jerárquica y desigual. Cuando hablamos de recursos afloran distintos sentimientos entre el Equipo Directivo, uno de ellos es la sensación del Secretario de sentirse estafado, al comprobar que las promesas de una mayor dotación de recursos para la aplicación y desarrollo de la reforma se han quedado en el aire, pero sensación que no se traduce en una estabilidad de su situación.

La Reforma, para conseguir eso te prometían unos medios excepcionales, ¿dónde están esos medios?. Te echan las responsabilidades, te echan un control exagerado y luego no te echan un puñetero duro, ni una ayuda personal, ni las plantillas las han ampliado hasta donde decían que las iban a ampliar. Pues estamos peor que antes, pero con más responsabilidad.

La asignación económica con la que cuenta el centro es escasa, como en todos los colegios, según nos manifiesta el Equipo de Dirección, el cual no llega a las quinientas mil pesetas, con lo que hay que atender alrededor de doscientos veinte alumnos y alumnas durante todo un curso escolar. Esta escasez se ve un poco compensada con las donaciones que realizan, tras el trabajo a priori de la Directora, el Ayuntamiento y la asociación de madres y padres del alumnado. Antes de insistir a la Administración para una mayor dotación económica sabe el Secretario, al igual que sus compañeras, que “si se pidiera algo, nos van a decir tururú”. No sólo se nos manifestó la escasez, sino también la inadecuación de algunos de los materiales que llegaron al centro en la dotación estándar. Así lo reflejan las palabras del Secretario.

Esto lo dotaron, cuando el colegio nació, con una dotación estándar... que la Administración

entiende que tiene que tener un colegio de Primaria. Pero claro, ahora... por ponerte un ejemplo, nos mandan tres o cuatro rodajas de plástiquillos con pesas de madera de 20 gramos. Entonces si tu quieres que un niño materialice lo que es un kilo, estás estudiando la unidad de peso y das el kilo y el gramo, entonces tienes que traer un kilo de arroz de tu casa... 'Niño, esto es un kilo' porque la pesita que te han mandado es de 20 gramos de madera muy vistosa, muy bonita, pero 20 gramos. Entonces hay gente que dice: "pero vamos a comprar una balanza en condiciones", que tenga un kilo que el niño materialice y viva lo que es...

Son dos tipos de demandas las que se realizan con mayor insistencia. Una de ellas hace referencia a la falta de recursos humanos, aunque las palabras de la Directora reflejan que es un problema de difícil solución.

¡Uy! Nosotros nos damos con un canto en los dientes por tener los otros especialistas. Lo que estamos pidiendo ahora es una persona que atienda la diversidad... un especialista para la integración, sí porque hay casos... O sea, que las cosas de la Administración vienen poquito a poco. Se piden pero...

Se solicita (profesorado de apoyo) cada año, todos los años que llevamos aquí lo estamos solicitando. Y logopeda, se solicita eso y lo otro. No, no contestan porque eso lo pide el consejo escolar municipal, lo pide el consejo escolar de centro, lo pide el equipo de apoyo externo, la inspección lo apoya... pero luego ya la Administración si no tiene dinero pues no te lo da y ya está, no contestan, porque está cubierto lo que es mínimamente pedible, que son las unidades y los especialistas (religión, música y educación física).

Según se nos manifiesta, la situación no es sólo que las necesidades se cubran bajo unos mínimos, lo que nos obligaría a preguntarnos bajo qué condiciones y a costa de qué, sino que además hay que suplicar lo que se supone que es un derecho del alumnado. Las demandas se producen sucesivamente cada año y las esperanzas se depositan siempre en el siguiente, pero de momento, según nos cuenta la Directora, la posibilidad de tener un equipo de orientación en el centro ha sido erradicada.

A los orientadores, ahora mismo, ya les he pedido su colaboración, porque aquí lo que tenemos... otro de los fallos de la falta de recursos de la LOGSE. La LOGSE dice que en cada centro existirá un equipo de orientación. Ahora, para centros de Primaria..., por supuesto ya los han dejado sin equipo de orientación, pero lo que existe es tan ínfimo que no dan a basto.

La otra demanda en la que se insiste permanentemente es la de cubrir las bajas por enfermedad, ya que al no ser atendidas éstas acarrearán dos tipos de problemas. Uno, dificulta el trabajo del Equipo Directivo al no poder dedicarles las horas que

están estipuladas para sus correspondientes funciones, ya que las sustituciones de sus respectivas clases las realiza el profesorado que tiene horas libres al entrar en las suyas los especialistas de Religión, Música y Educación Física.

... como las bajas no se sustituyen generalmente, ¡pues claro!, si hay una baja, esos períodos si hay bajas no hay sustituciones... y sin embargo sigue habiendo las mismas cosas que hacer... Con lo cual el trabajo es doble, ese es el problema mayor, hay que hacerlo. ... hay que atender las clases que es prioritario. Luego hay un vacío que lo tienes que llenar como sea.

... pues ha habido semanas que no he podido tener mi tiempo de jefatura de estudios nada. ... Claro, esas sustituciones son la gente que tiene horas libres a razón de sus especialidades y sale de sus clase por ese motivo, esas personas son las que sustituyen las horas del Equipo Directivo, quiere decir que si alguien falta, esa persona se tiene que quedar en su clase... O que las bajas se cubrieran como se deben cubrir. A lo mejor sería suficiente cuando las bajas estén cubiertas, pero claro... aquí hemos llegado a tener dos bajas y... una semana, dos semanas... lo cual quiere decir que hay trabajo extra que lo tienes que hacer en tu casa, que no es lo mismo... que hay cosas que te las puedes llevar pero otras cosas que se tienen que hacer aquí.

El otro problema de no cubrir las bajas, junto a la falta de otras personas especialistas en el centro, es la anulación de las clases de apoyo, ya que éstas se organizan de la misma forma, siendo el profesorado en sus horas libres quien las imparte cuando los especialistas de otras áreas tienen docencia.

No tenemos profesores especialistas, entonces la cuestión del apoyo es: los profesores, todos menos los de Infantil que no tenemos especialistas, que tienen horas fuera de su clase en razón de que entran especialistas de Inglés, de Música y de Educación Física. En estas horas cada profesor tiene aplicados unos alumnos de apoyo. Lo que pasa es que eso no se puede hacer sistemáticamente porque en cuanto aquí falta alguien hay que cubrirlo con esas horas que... ha habido bajas de un mes que no se han cubierto y ha habido que cubrir las así, entonces el apoyo no se puede hacer de una forma sistemática puesto que hay que cubrir las bajas.

En un sentido diferente habría que indagar en las demandas de la Administración ante los Equipos Directivos. Según las palabras de una Directora, el interés de la Administración se centra en tener los Equipos de Dirección cubiertos. Es decir, una vez conformados los equipos hay una despreocupación de sus necesidades, un desconocimiento de cómo se desarrolla su trabajo, de los problemas con los que se encuentran, en definitiva, hay un olvido.

Lo que no hay que dejar es que, por apatía o por que esto vaya a llevar mucho tiempo o lo que sea, en manos de personas que..., eso lo debía de ver también la Administración, porque quieren sacar adelante reformas y luego, con tener el Equipo Directivo cubierto, el que sea. Y que no se discriminara a nadie..., pero que den también un poquitin de dedicación a que los equipos sean... [...] La Administración sólo quiere que esté cubierto el puesto y luego se encarga mucho de decirnos que todos somos Administración y nada más.

Una vez cubiertos te dejan... La Administración debería apoyarlos más, darles más formación permanente como equipos directivos. Te dan al principio, si quieres, sobre todo a la dirección. Los equipos deberían estar más informados sobre gestión, sobre las cosas que vaya a sacar la Administración... Deberíamos estar más apoyados, y no sólo cuando venga la hora de elegir a los equipos, que ahora es cada cuatro años, o cuando la renovación de los consejos escolares. Deberían ofertar, proporcionar cursos para habilitarse y que no pueden hacerlo de otra manera, a nivel legislativo es lo que más.

Este olvido y objetivo prioritario de la Administración, cubrir la dirección en los centros, se traduce también en una falta de apoyo hacia el Equipo de Dirección: "la Administración te pone buenamente ahí, y te dice ahí te la apañes". Esta falta de apoyo se produce principalmente, según palabras de la Jefa de Estudios, ante determinadas posturas directivas.

... hay veces que la Administración no apoya determinadas posturas de los cargos directivos. Vamos a ver, si tú en cierto modo tomas una postura de fuerza ante un problema, la Administración no siempre te apoya porque te considera un cargo de la Administración. Y yo creo que un Director democráticamente elegido no lo es. (No es Administración...)

Otra consecuencia del desinterés manifiesto por la dirección del centro, conlleva a un desentendimiento de los problemas escolares y a una ausencia de soluciones.

A mí me parece que sí (que la Administración se desentiende un poco). De vez en cuando aparece una normativa, cuando aparece así un hecho puntual, pero estamos todos los días oyendo y leyendo que ocurren problemas graves de disciplina en los centros. Y todo lo más, la Administración se hace eco y defienden al maestro o no lo defienden, no es el caso ni el tema ¿no?. O sea, me parece bien que salgan al paso, pero que eso me parece que exige un plantamiento más profundo de las cosas, se está dando una situación... qué respuesta puede dar la escuela a eso, porque es verdad que son situaciones de violencia y situaciones límites. Yo no creo que por parte de la Administración se esté dando una respuesta profunda.

Para la Jefa de Estudios la solución de esta situación consistiría.

... hubiera... digamos un reciclaje o una preocupación por el perfeccionamiento, por los equipos directivos y por la actualización, los problemas concretos que se van presentando. Yo con eso... casi me daría por satisfecha, o sea que tampoco es mucho pedir.

Quizás este distanciamiento y despreocupación radica en la relación que la Administración desea mantener con los equipos directivos y que se trasluce en la idea de conversión de éstos en Administración. Es más cómodo para ésta y menos problemático considerarlos y convencerlos de que se autoconsideren parte de ésta y no docentes ni representantes de éstos ni del resto de la comunidad escolar.

Es muchísimo más cómodo. O sea, un Director que es Administración plantea muchos menos problemas que el que no se considera como tal. Si aquí, digamos, la Administración está segura de que tiene un representante directo en el centro que es y que se considera Administración, que no se considera representante de aquellas personas que lo han elegido, cualquier choque con la Administración estaría en ese caso frenado cuando menos, ¿no?. Pero no creo yo que eso sea lo interesante para los centros.

... cuando nos reunió el Consejero una vez el año pasado,..., y nos hacía mucho hincapié en que éramos Administración y, luego, el Delegado otra vez en otra reunión de directores también que éramos administradores....yo me sentía un poco mal, porque aquello era un poco como repulsivo... la Administración, algunas veces le quiere amarrar mucho...

Afirman que la estrategia por parte de la Administración para alcanzar este objetivo es favorecer el aislamiento entre las distintas personas que ejercen las diferentes funciones de la dirección, creando al mismo tiempo un sentimiento de soledad.

... llevo dos años aquí, yo como Jefa de Estudios no he tenido por parte de nadie, absolutamente ninguna asesoría sobre esta historia, ninguna. Te dan la normativa que hay que desarrollar pero... y te dicen: "esta es la misión de Jefa de Estudios"... yo te hablo como Jefa de Estudios, pues yo no he tenido por parte..., o sea lo que es la normativa, la organización del centro, la normativa de principio de curso y las normas que van saliendo. Te las mandan, tú te las lees e intentas desarrollarlas de la mejor manera posible, ¿no?. Y últimamente, que hubo del Consejo Escolar de Andalucía, unas jornadas sobre problemas de disciplina en los centros y de convivencia, me parece que se llamaba convivencia escolar o algo así... Recuerdo que yo lo solicité y no me lo concedieron, porque había mucha demanda y habíamos desbordado digamos las previsiones. Ese tipo de cosas me parece a mí que serían interesantes, pues a lo largo del curso qué menos..., incluso algún encuentro, para favorecer encuentros entre jefes de estudios de distintos centros, para que viéramos un poquito por dónde caminar, pero yo ya te digo, en los dos años no he tenido ninguna...

Otra conversión pretendida por la Administración es que los equipos directivos

hagan de empresarios.

Ahora la Administración lo que quiere es convertirnos, a los equipos directivos, en sacadine-ros alquilando las instalaciones, eso es una cosa muy peligrosa, es una cosa que no tene-mos una formación para eso... una concepción empresarial que para eso sí que es verdad que no... Entonces alquilar, luego hay que darles unas justificaciones, luego hay que... eso es muy peligroso. Además, como empresa pues no, porque tu no puedes ser ...ya la Administración ha abierto un campo de que puedas adquirir, tú, medios económicos median-te esas alternativas. Pero claro, eso hay que estudiarlo mucho, porque tu no eres empresa, si le pasa algo a lo que contratas, si ese bien que contratas... Tendría que ser tú contratar con una empresa, que esa empresa, a su vez, hiciera... y tu cobrarle a la empresa por el alquiler de unos locales. Pero eso ya... las empresas no quieren, tienen sus propios locales... eso es muy peliagudo. Aunque por ahí se haya abierto un campo de tener mayor nivel econó-mico, yo creo que nadie está por la labor, pero bueno... Sólo se ha abierto ese cauce pero no en qué condiciones, ni cómo, ni qué pasaría, ni nada.

La Administración se ha ido preocupando de manera desigual por los distintos colectivos de los diferentes niveles educativos, otorgándoles desigual consideración. La jerarquización mantenida tiene diversas consecuencias para el profesorado y alumna-do, y se manifiesta por variadas vías:

- Menor preocupación para la formación de los y las profesionales que trabajan en Primaria.

Acercándose a la mesa, para seguir con el tema del dinero, me ha comentado que aquí se hace de todo, que en los centros de Secundaria no pasa lo mismo ya que son unos señori-tos, que tienen un administrativo y que el Secretario sólo se limita a firmar, que hay muy dis-tinta consideración social de un nivel a otro, que a los centros de Primaria los tienen un poco olvidados, que cuanto más arriba en el escalafón mayor consideración social...

- Discriminación desigual en la distribución de recursos.

... es por la concepción o por la atención que se le presta, por ejemplo, para mí lo más importante que ha surgido en cuanto a la aplicación de la LOGSE es: se crean equipos de orientación con su orientador en todos los centros de Secundaria, aunque de momento no estén todos cubiertos porque los van haciendo poquito a poco, pero se prevé que todos los centros de Secundaria tengan su orientador. En Primaria, esa figura, aunque no dice la LOGSE que no, pero ya la Administración ha dicho que no, que aquí los tutores, el Jefe de Estudios, que creen ese departamento de orientación. Y claro, los tutores, cada vez al tutor le dejan más cosas. Entonces el tutor no tiene por qué, sí la experiencia de conocer a los niños... pero en general suele ser gente con otra formación,... Para mí el principal fallo es

ese.

- Arreglos superficiales que afectan a la calidad del trabajo.

El de los equipos de orientación. Ahora, ellos ponen el parche y... la orientación viene uno de un equipo externo, cuando puede porque además tienen muchísimos centros y claro vienen y qué hacen, pues pasan un test. Que yo ni estoy a favor ni estoy en contra, un test bien aplicado te puede dar alguna luz, su experiencia completar sí que es, porque muchas veces a la persona que está trabajando con niños se le pueden escapar aspectos, los resultados de los test unas veces te dan pautas de actuación, aunque no sea la panacea porque un test además no es panacea nunca porque muchas veces se pasan en momentos en donde tú como tutor dices: "ah, pues aquí se ha equivocado el test porque este niño lo veo yo mejor que en el test". Pero a lo mejor dice otras cosas: "ah, pues a lo mejor yo he descuidado este aspecto porque toda la clase...", en ese sentido el test vale. Pero bueno, el orientador pasa un test y con los resultados de ese test, hace su diagnóstico. ... Sin conocer. Un orientador en el centro pues sería otra cosa. De orientar al niño a la hora... en muchas cosas de la familias, ya has oído la conversación... Pues sí, tú puedes orientar más o menos como tutora, conoces también a la gente pero... quizás también haría falta. No sé. Son medidas drásticas que nosotros vemos que no se atiende igual, no se atiende igual. ... Sí, todas las tareas de orientación las está asumiendo el tutor, todas y hay muchas. Desde orientación al alumno, orientación a la familia. Pues lo que están haciendo en Secundaria. Se podría tratar bien a los colegios de Primaria. Eso qué cuesta ¿dinero?, pues claro, ya estamos siempre con la misma tarea, pero la inversión tendrá que ser a largo plazo.

- Diferente organización temporal del trabajo.

Y luego pues también a nivel un profesor de Primaria..., bueno a partir del segundo ciclo libra horas cuando entra el especialista, pero son la mitad mentira porque es que además se distorsiona. Falta un profesor, distorsiona todo porque ya ese se tiene que ir, si libra una hora tiene que ir a suplir al que falta pues de la manera que se suple, tu no eres el responsable de aquello. No sé. Yo creo que habría... que hacer una cosa mejor. Y el profesorado también tratarlo un poquito mejor en ese sentido. Tu piensa que un profesor de Secundaria tiene 12, 16, 18 horas lectivas y las otras para trabajar en seminarios, le reconocen... pero a nivel de Primaria no. De Primaria si quiere trabajar en seminario tiene que hacer un proyecto, tiene que tal... tiene que hacerlo en horas extras... Y que si se quiere hacer bien, hay que echar mucho tiempo personal. Y por eso la gente... es muy humana que de muchas cosas pasen. Muchas cosas que se podrían hacer muy bonitas con los niños de Primaria, ... aquí tengo que echar el tiempo de mi familia, pues no me da la gana. Eso es así, hay que reconocerlo

Otro aspecto que disgusta bastante a la Directora, está relacionado con la tipología de centro, siendo el olvido de la Administración para con la escuela pública.

Pues mira, yo creo que se le está dando... yo te voy a poner un ejemplo: un padre ahora en la privada, en la concertada que la estamos pagando todos, pone su niño en preescolar, en Infantil y sabe que si no hay nada extraordinario lo va a mantener allí hasta que termine la Secundaria Obligatoria, con lo cual el padre ya se desentiende. Hay comedor, hay tal y cual, y a nosotros en cuanto a pública lo que están haciendo es autorizando eso. Nosotros vemos que es mejor que haya un colegio menos mastodonte..., pero muchos padres, sobre todo en las ciudades, buscan esa comodidad. Entonces estamos viendo, a nivel institucional, desde mi punto de vista que puedo estar equivocada y... también contrastando los comentarios, que se está dando mucha cuerda a la privada, a la concertada, que luego nosotros... y no porque su enseñanza sea mejor, yo estoy convencida de que no, de que está haciendo muchos esfuerzos en la pública en el sentido de adaptarse a los nuevos requerimientos, de adaptarse a la LOGSE que la privada en muchos casos, tampoco generalizamos... Pero yo creo que está haciendo muchos más esfuerzos en la pública que en la concertada, sin embargo, pues eso es lo que está sucediendo... yo no sé, porque tampoco he profundizado mucho, pero yo me hago la siguiente reflexión: al titular de un centro privado le dan 4 millones por unidad,... Si a ti te dan 4 millones el estado por un aula, tú pagas al profesor 3 millones,... te queda 1 millón, para lo que es el aula. ... si tu tienes que montar un aula y comprar el material pues te puede salir un poco más cara, pero normalmente a la pública nos dan ahora 40.000 pesetas cada año para que te organices, ..., se le queda pues 960 por unidad. Si tienen que pagar la limpieza, bien 960 de cada unidad... quizás yo esté demagógicamente hablando porque no me conozco... porque si estuviera aquí uno de la privada "¡no, y este gasto y este otro y este otro!", muy bien, quizás yo esté un poco... [...] Supónte que son 500 nada más porque todo lo otro lo tienen que guardar para la limpieza. Que no, no, ya te digo, a lo mejor no tengo la suficiente información y lo digo así un poco a la ligera, un poco ... si yo tuviera para organizar una fiesta de fin de curso... indudablemente de algo tienen que sacar el dinero. Yo veo un centro concertado y hacen su fiesta de fin de curso y han contratado caballitos y han contratado el colchón inflable que salta y han contratado el castillo... y eso vale dineros... el titular no se gasta el dinero de su bolsillo y el titular ese no lo administra mejor que yo, que yo sé cómo estoy administrando aquí el dinero que tengo. Y si ellos pueden permitirse pagar todo eso y yo no tengo ni una buena megafonía para que se escuche lo que los niños están haciendo, es porque no tengo dinero y a mí que venga cualquiera y vea nuestros gastos y nuestras justificaciones. Yo no lo puedo hacer, luego ese dinero es porque sale... de dónde sale, de nuestro dinero, ¿por qué ellos tienen más y yo menos, por qué le pagan menos al profesorado? ¡ah!, entonces el profesorado que no se queje, que le exija a su empresario [...] ... Sin embargo, el colegio no lo puede pagar, ni la asociación tampoco porque es pobre... Claro, si cuando el niño se matricula, cosa que si yo hiciera en este centro vendría la Administración y me daría (pequeño gesto), ellos al que llega 3.000 pesetas todos los meses para la asociación, ¿para qué?, pues para... Si yo hiciera eso aquí, de la asociación vendría alguien y me daba palos porque eso no se puede hacer. Sin embargo, los concertados lo hacen todos. Luego ya tienen

más dinero, por qué no se lo vigilan a ellos también.... pues a lo mejor eso tiene luego tiene más complicaciones, yo las aceptaría. Pero que no, si ellos tienen para eso y yo no tengo es por algo y ya está, y que me lo expliquen...

Llegado este apartado hemos considerado oportuno entrar de lleno en la concepción de la autonomía que tiene el Equipo Directivo. En una entrevista la pregunta fue: ¿Consideráis, en general como equipo y, en particular, como profesores, que a la hora de elaborar el P.C.C. hay suficiente autonomía?, o, por el contrario, ¿ha habido imposiciones o presiones por parte de la Inspección de Educación u otros estamentos de la Administración Educativa?. La respuesta por parte de la Directora, que en este momento se hacía portavoz del resto del Equipo Directivo, fue taxativa: "...nosotros hemos tenido una autonomía encorsetada. El corsé lo ponía la Administración porque nosotros hubiéramos sido más avanzados a la hora de elaborar el proyecto si nos hubieran dejado...".

Esto lo justificaban los demás miembros comentando que, por ejemplo, hay una serie de normativas que se publican en el BOJA, como las órdenes y/o resoluciones que te dirigen y te uniforman con el resto de P.C.C.s. de los centros de la Comunidad Andaluza pero, a partir de ahí, debería haber un mayor grado de autonomía a la hora de plantear soluciones a ciertos temas puntuales pues, en concreto, en este centro, existe buena parte del profesorado que posee un alto grado de experiencia no sólo docente, sino en cuestiones de planificación y evaluación ya que han vivido muy de cerca tanto la experimentación de la reforma educativa como la implantación de la LOGSE. Saben que el P.C.C. es algo más que un documento, o una serie de documentos, que se elaboran para cumplir un trámite. El P.C.C. debe estar sometido a debate de manera permanente e ir incorporando a él toda aquella aportación que se considere válida y pueda repercutir en la optimización del proceso de formación de los alumnos.

...en todos sitios está escrito lo de la autonomía, pero luego la realidad es bastante más dura. Por ejemplo, en primero de Bachillerato nos vendría muy bien poner seis asignaturas optativas, pues bien, el año pasado sólo había una optativa, y era esa o ninguna. Te viene la inspección y dice: ¿cuántos alumnos tienes en primero?. Diecisiete. Pues te corresponde de una optativa...

Esto es un ejemplo claro de lo que ellos llaman encorsetamiento, ya que se considera que el P.C.C. podría resultar más completo si pudiera adecuarse a las demandas que realmente se tienen. Sin embargo, también manifiestan que una vez elaborado y aprobado se goza de mayor autonomía.

Un centro que se pretende abierto a la comunidad, es un elemento de interven-

ción sociocultural permeable a las necesidades de los usuarios. En este sentido, se hace mucho hincapié en la LOGSE a través del concepto autonomía del centro. Pero veamos qué significa autonomía según la dirección de este centro. En primer lugar, se observa como un recurso para la calidad educativa en cuanto que permite o debiera permitir organizar el centro en función de las necesidades que demanda el alumnado de la zona. Esto significa seleccionar objetivos, adaptar contenidos y metodología, pero también modificar horarios y ratios de profesor-alumnos, disponer de materiales y espacios adecuados, etc. Sin embargo y, en opinión de nuestro informante, esto no es posible realizarlo

No tengo autonomía para decir “no”, el horario no se cambia y aquí nos pagan para esto, tenemos que adaptarnos.

Por lo cual vuelve a contradecirse el espíritu de una ley progresista a través de la aplicación de la misma, en el área de los recursos y la administración de los mismos, por esto pensamos que la autonomía aunque posible es realmente limitada y ello sin entrar en el análisis del significado de los materiales curriculares.

Pues si lo consideráramos veríamos que la autonomía de centro en cuanto proyecto de centro adaptado a las necesidades de la zona, es aún menor, pues los textos se hacen con carácter universal y no pueden tener en cuenta las peculiaridades de los entornos. De todas formas en este centro, sobre todo en los niveles más bajos, existe una larga tradición en relación con la elaboración y diseño de materiales curriculares.

Respecto de este punto cabe diferenciar dos cuestiones fundamentales: la económica y la pedagógica. Respecto de la primera, el Equipo Directivo opina que está bien, pero que se conseguiría liberar a la dirección de tales gestiones para dedicarse a otras cuestiones con una nueva figura:

...en centros tan grandes como éste la función o el que apareciera la figura del Administrador no estaría de más, pero siempre vinculado al Director.

La visión que se tiene de la segunda cuestión es que no hay una verdadera autonomía. Existiría si no se chocase con los propios planteamientos de la Administración Educativa. De este modo se llega a incongruencias como la acaecida con el Bachillerato Tecnológico concedido al centro que estudiamos. Aunque poseían la rama sanitaria:

...a nosotros como centro antiguo de F.P. se nos concede el Bachillerato Tecnológico hubiese parecido bien si realmente desde el Bachillerato Tecnológico se pudiera acceder a las carreras

técnicas que es para lo que se diseñó, pero el problema es que el Bachillerato Tecnológico cierra el paso a las carreras de la salud, mientras que el Bachillerato de Ciencias no cierra el paso a las tecnológicas con lo cual el Bachillerato Tecnológico tiene una deficiencia con respecto al otro.

Las soluciones pasan por convencer a la Administración de la bondad de su propuesta. Y la Administración usa de sus recursos para mantener la situación controlada a su gusto:

lo hemos paliado, primero solicitando el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud... no nos lo concedieron por política, no sé qué política. Bueno pues el año pasado volvimos a solicitar ya no el Bachillerato, sino el itinerario de la salud; nos lo han concedido pero eso significa que lo que nos conceden es que podemos impartir las materias de la modalidad que tenga ese Bachillerato y no que tengamos ese Bachillerato.

La visión que manifiestan deja traslucir un ínfimo grado de autonomía pedagógica. En definitiva, si el P.C.C. debe ser un documento abierto y que refleje en la mayor medida las posibles demandas y necesidades de la comunidad educativa, al final pasa por ser algo cerrado, porque frente a la movilidad de la comunidad escolar se levanta la inmovilidad administrativa. Así la estrategia es muy beligerante:

"nosotros protestamos y dijimos que una rama que tradicionalmente había sido la "niña bonita" de este centro se la iban a llevar, al final convencimos a la Delegada, la Delegada convenció a Sevilla y se ha venido ese ciclo formativo...

Otros detalles que no afectan directamente a las clases no pasan por el filtro de la Administración. Buen ejemplo es el hecho de que la Junta Directiva tiene dos horas de reunión semanal que aunque:

no está recogido en la legislación, en nuestro plan de centro y todo, claro que sí está recogido.

Percibe uno de nuestros equipos que su misión directiva con respecto a la Administración Educativa es como una especie de puente entre ella y el centro escolar. Esta situación de puente se les hizo más incómoda a la hora de elaborar el Proyecto Curricular:

"... De cara a los compañeros cuando tienes que transmitirles algo, el hecho de ser correa de transmisión se lleva mal. (...). A veces tenemos la impresión de ser pantalla por un lado y estar manejados por el otro. (...). En los claustros cuando representas la palabra de la Administración, el profesorado sabe que no hay más remedio que asumirla, pero tratamos siempre de ser facilitadores, y no agobiar a los compañeros con los problemas muchas veces ficticios que plantea la Administración".

CAPÍTULO IX (Multicasos II)

¿CÓMO SON LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO EN FUNCIÓN DE LOS EQUIPOS DE DIRECCIÓN: MEDIACIÓN, ADAPTACIÓN INTERESADA O EVITACIÓN?

En los diferentes casos que hemos conocido se percibe una gran relación en los estilos concretos de los miembros de los equipos directivos respecto a las características de los proyectos curriculares. La mediación se ha producido bajo unos condicionantes multidimensionales. Los intereses personales, la manera de percibir la función directiva, los complejos significados que se entrecruzan entre los miembros del Equipo Directivo y el conjunto del profesorado, la construcción de identidades diversas en torno a cada una de las personas que ocupan estos cargos. Todo ello se manifiesta en el resultado del propio proyecto, en su presentación y uso y en la determinación de su valor de aplicación. Por ello, resulta importante rescatar las manifestaciones de nuestros casos concretos.

Comenzando por uno de ellos, los contenidos del P.C. se han basado en el marco legislativo existente y consta de cuatro partes, la primera se refiere a las características del centro, la zona educativa, la infraestructura, el personal y las relaciones con organismos externos; la segunda parte está referida a los objetivos generales del centro; la tercera describe la organización general del instituto y la última el Reglamento de Régimen Interior. El Equipo Directivo ha evitado tratar de manera directa la cuestión de la educación en valores por considerar que es un tema espinoso y controvertido ya que el centro no es homogéneo y se pensó que no se iba a encontrar el consenso necesario, dando un viraje a la recomendación realizada por el Grupo de Trabajo sobre el Proyecto de Centro del curso 95/96. Este comportamiento se debe probablemente a la intención de querer evitar provocar tensiones y conflictos en el centro después de lo que ocurrió durante el curso anterior. De todas formas, se piensa que no es un documento cerrado y definitivo y que habrá posibilidades más adelante de introducirlo explícitamente. Los contenidos del P.C. han dado un viraje importante después de los problemas por los que ha pasado el instituto a inicios del curso 96/97. Al principio se daba muy poca importancia a la relación del instituto con deter-

minadas instituciones que prestan servicios en el barrio, pero después de la incorporación de un nuevo tipo de alumnado al primer ciclo de la E.S.O. se vio la necesidad de contar con ellos.

Era algo que parecía ajeno al Instituto, es decir, ¿qué necesitamos nosotros del barrio, de CEAS, de asistentes sociales? No necesitamos nada, no requerimos sus servicios porque no nos parecía necesario, sin embargo ahora sí, y ahora nos parece muy importante contar con determinadas instituciones, entidades del barrio, de hecho hemos firmado un convenio con algunas de estas asociaciones.

La reorientación se expresa también en los objetivos del instituto y las necesidades de esa "otra realidad" a la que ahora se tiene que dar respuesta en el P.C. Así mismo, esta nueva situación ha implicado el desarrollo de una forma más contundente de las medidas de atención a la diversidad, sobre todo en el Proyecto Curricular de la E.S.O. Las discrepancias con los contenidos del P.C. durante el proceso de discusión fueron principalmente dos: la de no mencionar de manera explícita en el documento a un sector del barrio considerado conflictivo, ya que ello podía interpretarse de manera peyorativa y discriminatoria y, en segundo lugar, la observación de que el documento era simplemente una descripción de las actividades del centro y que no se veía claramente una proyección, una línea de acción de trabajo hacia el futuro.

...luego ...han pedido una enmienda sobre todo en el sentido, pero no lo hemos discutido, porque decían que más que un proyecto era una constatación de lo que había y no lo veían como un proyecto sino como simplemente una enumeración de lo que es el centro, etc., pero no tenía verdaderamente proyecto, siempre tienen un poco de razón, sí que tienen razón. ...Sí que le veo un poco falta de proyección, de proyecto verdaderamente.

Por ofrecer una estructura concreta o formato de presentación de un proyecto podemos recoger el Proyecto Curricular del curso 1997/98, en un centro que tiene como fecha de aprobación por el claustro y por el consejo escolar: 20-11-97. Se encuentra dividido en varios puntos, que enumeramos a continuación:

Datos generales del centro.

Objetivos generales.

Organización y funcionamiento.

Programación de las actividades docentes.

Plan de orientación y acción tutorial.

Actividades Complementarias y Extraescolares.
Convenios y acuerdos de colaboración con otras instituciones.
Proyecto que facilite la integración de las AMPAS.
Plan de reuniones con los órganos colegiados.
Actuaciones en relación con el proyecto del plan de autoprotección.
Seguimiento y evaluación del Plan de Centro.

Pero, cambiemos de óptica y rescatemos otras dimensiones del discurso oficial en torno a la estructura de contenidos de manera que descubramos qué se entiende por cada uno de los conceptos claves que presentamos a continuación. En relación con aspectos concretos de un documento, destacaríamos tres aspectos: las materias transversales, las asignaturas consideradas comúnmente de segundo rango, y la integración en el centro tanto del alumnado con minusvalías como del perteneciente a la etnia gitana.

Respecto a la transversalidad, también se aprecian distintas apreciaciones entre los implicados. Así, la opinión de todos los entrevistados excepto el Jefe de Estudios, es que tal cuestión queda relegada a determinados momentos puntuales a lo largo del curso. De este modo, resulta que tales aspectos se llevan a cabo porque “a lo largo del año el calendario lo estamos cumpliendo más o menos, y casi todas las actividades éstas las estamos llevando a cabo”. Claro que como se trata de cuestiones que son de todos y de nadie, pues se limita a esos momentos puntuales a lo largo del curso, de modo que se ve como algo difícil de llevar a cabo. El resultado es que “yo les hablo [de los temas transversales], pero es que en Música... [...] Yo, mira, por ejemplo, cuando es el día de Andalucía, que participamos, o hay cosas así”.

Lo que ocurre es que este planteamiento corre el peligro de buscar el efecto contrario de lo que pretende: si la educación para la paz, por ejemplo, queda relegada a una serie de actividades a realizar en un determinado día, lo que se le está enseñando al alumnado es que se trata de una cuestión secundaria, comparado con el número de horas y días que se le dedica a las materias básicas, que casualmente coinciden con aquéllas más necesarias a la hora de introducirse en el mundo laboral. La importancia de cada materia, por tanto, no estriba en sí misma, sino en su utilitarismo, además mediato. Distinto es el planteamiento del Jefe de Estudios de este centro, quien además de la contradicción con los anteriormente citados, considera que la transversalidad se trata en todas las materias siempre que surge ocasión para ello, y muy especialmente desde el Área de Conocimiento del Medio Social:

[...] Y todas esas cosas están perfectamente reflejadas, en el tema del proyecto curricular,

están reflejados. También, pero no como unas materias anexas, aunque con motivo de festividades concretas se hacen unas clases o unas lecciones ocasionales, pero fundamentalmente están incluidas dentro del área de Sociales, está integrado dentro del ámbito de la formación social, como transversalidad en sí misma en cualquier área y en cualquier momento se aprovecha para una lección ocasional con motivo de cualquier conflicto. Me estoy refiriendo, al tema de la paz, con el tema de la violencia, con el tema de salud en alguna ocasión ha habido algún pequeño accidente con algún chiquillo que ha tenido algún problema y se ha aprovechado en el curso para dar una lección ocasional cortando cualquier materia y utilizando el hecho puntual para expresar eso, pero fundamentalmente es en el tema de Sociales donde se resuelven o se plantean todos esos temas.

De modo parecido es como perciben las asignaturas marías, aquéllas consideradas de segundo rango por padres, madres y profesorado, que no por el alumnado. Sin embargo, en esta ocasión hay coincidencia en los síntomas, aunque no en las causas. Así, todas las personas entrevistadas convienen en reconocer la importancia de estas asignaturas, al tiempo que admiten que no se les presta toda la atención que debieran. Quien fue más claro en este sentido fue el Secretario:

No, no, yo por lo menos personalmente [no] lo consideraba antes, cuando era maestro único, y no las daba. Ahora sí, ahora le estoy viendo su importancia porque lo que pasa es que tú te has volcado siempre un poquito en lo que has considerado más fundamental. [...] Pero yo desde que están ya por especialidades y todo eso yo lo he visto muy positivo porque ya sé que se cumple un horario, [...] y al cumplirse los horarios le ves una importancia bastante grande, nunca hay que llamarles lo de las marías, eso no. Me ha dado cosa de no poder darlas, pero que yo he querido siempre valorarlas. Lo que pasa es que, claro, si estás dando Lenguaje y ves que se atrancan los chiquillos en una cosa, cuando te quieres acordar en vez de una hora de Lenguaje les he dado dos, pero claro, eso como está en tu tarea pues dices, bueno, pues ya está, bien dado, he aprovechado el tiempo. Pero claro no lo has aprovechado para que den Dibujo, por ejemplo, o para que den Gimnasia o para que den Inglés, ahora ya eso sí funciona.

En su comentario se refleja el por qué de esa menor consideración: habitualmente se valoran más las disciplinas nucleares frente a las complementarias o marías. No es extraño que el Director ponga en boca de unos hipotéticos padres la siguiente frase que a buen seguro más de uno asumiría: “¡hala niño, si tú no vas a ser músico!. Las asignaturas importantes son aquéllas que sirven para que «el día de mañana seas un hombre de provecho», por decir una frase tópica inserta en el imaginario colectivo. Y en ella radica la explicación del problema: se trata no de lo que le importe al alumnado aquí y ahora, sino de la eficacia y utilidad que dichos conteni-

dos van a tener en el futuro, no por sí mismos, sino por consecuencias ajenas a ellos, por servir de medio para ser alguien de provecho, esto es, alguien con éxito en el mundo profesional.

La solución para lograr concienciar de la necesidad de cultivar todos los aspectos físicos, sociales, y mentales de la persona pasa por la concienciación previa de los responsables de transmitir tales materias que, a su vez, lo trasladarán al alumnado, y que poco a poco se irán extendiendo a toda la sociedad. Y en tal situación todos tienen su parcela de responsabilidad, y aquí es donde vienen las discrepancias en las causas:

Yo pienso que eso [la importancia de aquellas asignaturas no siempre debidamente valoradas] no ha terminado de calar [...]. No creo que lo provoquemos lo suficiente, lo cual no quiere decir que no se intente [...]. Yo sigo viendo como maestro que el niño en las clases cuando toca no sé qué, Pretecnología, o Música, o vaya a saber qué, eso es secundario. Aquí lo que hay que aprobar es Matemáticas y Ciencia o Lengua, que eso es realmente lo que importa. Posiblemente lo otro es más importante, pues que sepa tocar los puntos de la vida de uno, pero yo pienso que terminamos de... no.

¿Y qué se hace desde el propio centro para romper ese esquema?

Pues yo que sé, pero no creo que hagamos lo suficiente, honradamente. Y claro, nosotros también somos sociedad. Hombre, podréis decir nosotros somos sociedad, y somos los primeros elementos que tendríamos que incidir en que eso se rompiera, y es verdad, pero ¿hacemos lo suficiente? ¡Yo que sé! [Pero] ahora os voy a preguntar yo a vosotros: ¿tiene conciencia de verdad el profesorado, el de Dibujo, por ejemplo, el que da práctica o el que da Educación Física, o el que da Religión, o el que da Música; tiene conciencia de verdad que aquello es tan importante como las Matemáticas, por ejemplo? ¿O también sienten que su asignatura es menos importante? ¡Eso también hay que verlo!

De modo que se reconoce, por un lado, que no se hace todo lo que se debiera, y por otro, que los propios implicados no tienen «de verdad conciencia de su importancia». ¿Qué argumentos hay para descargar parte de la responsabilidad en el propio profesorado especialista? Pues que las calificaciones van en concordancia entre todas las asignaturas, y las que difieren suelen ser las otras materias. Además, resulta que los problemas de indisciplina se dan en esas asignaturas: “¿por qué el 90% de los casos de indisciplina se dan dentro de esas clases en concreto, y no se producen en las demás? ¡Por algo será!”.

Y esto ocurre en los dos sentidos. Un directivo hacía referencia, por un lado, a una alumna que no es que estuviese insuficiente, “¡es que está por debajo de tierra!”, resultando que en Música tiene notable. Por otro, se planteó un problema con otra alumna de tener todo aprobado, pero tenía insuficiente la Educación Física. Aunque en este caso, “para eso están las evaluaciones, para hacer una evaluación global del alumno, y si en las otras materias han conseguido los objetivos mínimos, hacerle ver a la profesora en cuestión si no podría estar equivocada”. Claro que el Jefe de Estudios añadió un dato más a este razonamiento: “si todavía hubiera sido otra asignatura... pero la Educación Física”.

De modo que lo que sorprende es la falta de unanimidad en la calificación de unas u otras asignaturas, aunque la maestra de Música tiene otra posible explicación de por qué se dan estas diferencias, ya que «casualmente» los que son peores en comportamiento “son los que mejor cantan. Hay que ver, los peores son los más artistas, eso es matemático”. Además resulta que estos alumnos “están acostumbrados a una dinámica, y aunque les gusta, pues se dedican a tomar el pelo”. Es decir, que hay un sector del profesorado, independientemente de si son cargo directivo o no, que no hace lo suficiente por hacer valorar unas asignaturas que sobre el papel sí considera, que no percibe la idiosincrasia específica de las mismas ni desde el punto de vista del aprendizaje —la dinámica de trabajo es distinta al de otras asignaturas— ni el de la enseñanza —las destrezas y capacidades a emplear también lo son— y que además considera responsable a ese profesorado especialista, al menos en parte, por no hacer valer sus asignaturas, como consecuencia de las diferencias en el proceso educativo.

Somos conscientes de lo novedoso, en algunos casos, de estas materias, y del desconocimiento comprensible que el no especialista puede tener de las mismas, pero aunque esto lo explique, no lo justifica. La conclusión es que se necesita un cambio de actitud del profesorado generalista en el que a partir de un trabajo cooperativo, reflexivo y en equipo se llegue a concluir que la puesta en práctica y desarrollo de capacidades no es siempre idéntica a las de materias largamente consolidadas, razón última por la que se acabaron incluyendo en el currículum. En concreto, existe la aplicación de una estructura curricular desigual que jerarquiza áreas y disciplinas al mismo tiempo que el profesorado asume este corporativismo disciplinar.

Por último, queda por comentar cómo es la integración en este caso, que en relación al alumnado con minusvalías no presenta especial problema, al tiempo que manifiestan un especial cuidado con esta cuestión. Donde merece hacer un análisis más detallado es en relación con las minorías étnicas. Lo primero que habría que

decir es que no existe ningún problema manifiesto:

No, aquí problemas ninguno. Concretamente en mi clase, por ejemplo, hay cinco o seis alumnos de la etnia gitana integrados completamente. Es decir, yo creo que va cada vez a mejor porque yo me acuerdo otros años que eran chiquillos que no venían y este año tienen la misma asistencia, por lo menos en mi caso. No sé si será una cosa casual o lo que sea, pero este año va la cosa estupenda.

Es decir, la integración va a mejor, pero no está claro si es algo circunstancial o una integración efectiva de este sector de la población en el sistema escolar. Parece más bien lo primero, a juzgar por la opinión del Jefe de Estudios:

El problema que tienen es que van retrasados con respecto a su edad, no por el hecho de ser gitanos sino por el hecho del absentismo fundamentalmente. Esa gente falta muchísimo y evidentemente tienen unos retrasos escolares muy profundos. Yo, como Jefe de Estudios, tengo mucha relación con el tema de la asociación R.O.M.I., con la asociación gitana, con los temas sociales del Ayuntamiento por los problemas de absentismo, y todos los meses tenemos una reunión en la cual se les dan los datos de asistencia y tal pero en el tema éste yo quería hacer un proyecto de apoyo a la integración [...] de tipo social, lo que hace unos años se llamaba compensatoria. Tenía pensado hacer un proyecto y este proyecto no ha sido aceptado por mi claustro por pensar que si se lleva a cabo y se acepta por parte de la Administración toda la población con esas deficiencias se iba a meter en el colegio, ha habido un cierto rechazo. Sin embargo, ese mismo proyecto, yo que soy miembro del consejo escolar municipal, lo voy a llevar para que si bien no se hace a nivel de centro se haga a nivel local, y es un proyecto de compensatoria, por llamarlo de alguna manera, para facilitar la integración de la etnia gitana en la escuela, sobre todo para eliminar el absentismo y dentro de ese ámbito yo incluso había llegado a proponer al consorcio que hemos tenido algunas reuniones de absentismo que presionen a la Administración para que incluso viniera algún profesor de etnia gitana que pero no con ánimo de enseñar a los suyos como un gueto particular sino lo mismo que los profesores de etnia llamémosle paya enseñar a castellanos y a gitanos un profesor de etnia gitana para que ellos vieran... porque muchas veces el rechazo por parte de los padres más que por parte de los alumnos es el decir "es que a estos niños míos me los van a apayar, me los van a perder la entidad nuestra de gitanos, y por tanto yo no los mando a la escuela y si no van que no vayan". Y por tanto, para demostrarle que no se pierde ninguna entidad, que viniera incluso un profesor en comisión de servicio para esa actividad de compensación que yo he mencionado antes, y que formara parte de ese equipo para darle clase a castellanos y gitanos en una especie de verdadera integración más que en una integración que te traigo aquí para entrar por el aro mío.

La cita es un poco larga, pero refleja claramente la realidad de la población gita-

na en nuestras escuelas; dejando aparte el problema del absentismo escolar, cuyas motivaciones pueden ser muy diversas —desde la escasa valoración del sistema escolar, a necesidades económicas familiares que imposibilitan la presencia en la escuela de los más pequeños—, lo que puede resultar más interesante es el rechazo de fondo que por ambos colectivos parece haber: por un lado el profesorado, en su inmensa mayoría payo, y en el caso del claustro de este centro, en su totalidad, que rechaza un proyecto de integración social ante la posible concentración de esta población en la escuela; por otro, unos padres y madres gitanos que recelan de la escuela por temor a que «apayen» a sus hijos e hijas. Queda evidenciado, pues, que la integración social no puede ser fruto de esfuerzos aislados de determinado colegio, sino que debe ser una acción conjunta de todos los centros de una zona, cuando no de toda la sociedad.

En cualquier caso, ambos colectivos parecen considerar la escuela como una institución paya en la que los gitanos están tolerados más que realmente integrados. La responsabilidad de tal situación es de ambos; por parte de la institución por no hacer un currículum realmente multicultural en todos los ámbitos, y limitarse a aspectos meramente populares y de «adorno» a la hora de realizar determinado acto público en el que se les pide bailar y cantar; por parte de la minoría étnica por rechazar su integración en la cultura mayoritaria, sin que esto tenga que significar ni mucho menos la renuncia a la suya propia.

1. LA FUNCIÓN BUROCRÁTICA EN LAS ACTIVIDADES DE PLANIFICACIÓN: EL CURRÍCULUM REDUCIDO A TÉCNICA DE GESTIÓN

Los equipos hablan mucho de las tareas burocráticas. Este tipo de labores son consideradas como de primera línea, dada la premura y la obligatoriedad que tanto la Administración como la dinámica del centro impone, por lo que buena parte del tiempo de permanencia en el centro e incluso fuera del mismo, son dedicadas a este tipo de acciones. Muchas veces tienen la sensación de que "se pierde el tiempo y la energía" con este tipo de trabajo, tiempo que podría dedicarse a otras labores de índole curricular que les motivan más y les parecen más provechosas. Parte de este trabajo recae sobre el Secretario, con todas las funciones de matriculación, elección de optativas, tantas modalidades diferentes, tantas especialidades...además de que la gestión económica que lleva directamente el Equipo Directivo, fundamentalmente en la persona del Director requiere tiempo.

Estas funciones se han visto favorecidas por la informatización completa del centro, logro del actual Equipo Directivo. Esta innovación técnica permite que desde la elaboración de los horarios, la contabilidad, las matriculaciones y otras muchas funciones burocráticas se hayan visto apoyadas.

No obstante, el sentir del Equipo Directivo es que quizá la función burocrática, sobre todo la administrativa de contabilidad del gasto podría ser desempeñada por personal específico, del cuerpo de administradores generales, aunque tienen muy claro, que debería de ser de los cuerpos docentes y siempre bajo la supervisión del Equipo Directivo. Es decir, se reclama desde aquí la autonomía financiera de los centros.

...¡Hombre!, en centros tan grandes como éste la función o el que apareciera la figura del Administrador no estaría de más, pero siempre vinculado a la dirección, que por lo menos el Director tiene que tener conocimiento de cómo van.

En resumen, es el sentir general del Equipo de Dirección que las cuestiones burocráticas y administrativas (la gestión económica) quitan tiempo, que realmente, no es una labor estricta de lo que tenga que realizar un Director, esa y otras muchas, que quizás haya excesivas funciones administrativas que no serían necesarias que las llevara el Director y podría dedicarse a otras cuestiones.

2. TAREAS DE LOS MIEMBROS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LOS P.C.C.

Veamos las actuaciones, actividades, comportamientos que los directores y miembros de los equipos directivos afirman hacer con la intención de elaborar y desarrollar el proyecto curricular. La densidad de comprensiones diferentes ante una misma actividad hace que le demos importancia al propio lenguaje con que se explican y describen las tareas.

Durante los dos primeros trimestres del curso 96/97 el proceso de elaboración del P.C. en un centro prácticamente pasó a segundo plano, debido a los problemas que había generado la implantación del primer ciclo de la E.S.O. y el cambio del Equipo Directivo. El tema fue retomado a mediados de abril por el consejo escolar, que nombró una comisión para que redactara un borrador de P.C. de acuerdo a un calendario establecido por el mismo. La comisión estuvo integrada por el Director, el Jefe de Estudios y un representante de: los padres y madres, alumnado, profesorado, y personal de administración y servicios. El tiempo en que la elaboración del P.C.

ha estado bajo la responsabilidad de la comisión ha sido bastante extenso comparado con el período de discusión y enmiendas por parte de la comunidad escolar. Aunque en la comisión han participado los representantes de los distintos sectores de la comunidad escolar, entre algunos miembros ha quedado la sensación de que el período de discusión ha sido bastante breve.

Nos hubiera gustado que el borrador hubiera estado en manos de los sectores de centro en vez de junio estar en el mes de mayo, pero no ha sido posible porque nosotros también hemos entendido cuál ha sido la saturación de actividades del Equipo Directivo.

Al parecer el proceso ha estado bastante condicionado por la necesidad de cumplir con el plazo fijado por la Administración para finales del curso 97/98. La iniciativa y conducción de este proceso ha estado en manos principalmente del Equipo Directivo, que lo ha entendido como su responsabilidad directa y ha dinamizado su marcha, a veces incluso "forzando" un poco el proceso.

[...] espontáneamente no iba a surgir ni del profesorado ni del alumnado [...] dijimos, bueno, pues habrá que hacer como en el Despotismo Ilustrado, es decir, tenemos que inspirar desde aquí una actuación; promover la redacción del proyecto educativo y luego, en la medida de lo posible, bueno pues tratar de que sea [...] expresión de lo que es la Comunidad Escolar a través por lo menos de esa fase de consulta ¿no?.

El Equipo Directivo entendió que en estas condiciones debía jugar un papel protagonista en la animación del proceso, tomando en cuenta el poco convencimiento con el nuevo sistema de parte de un sector del profesorado y los problemas recientes por los que había pasado el instituto.

Si hubiera un grupo nutrido de profesores que estuvieran digamos entusiasmados con el nuevo marco, con el nuevo sistema, a lo mejor las cosas podrían hacerse bien, de otra manera.

Hay que matizar que no todo el Equipo Directivo ha participado del mismo modo en la elaboración del P.C. sino, fundamentalmente, el Director y el Jefe de Estudios que son los que pertenecen a la comisión y desde donde han tenido la ocasión de liderar el proceso. El Secretario y los dos jefes de estudios adjuntos han conocido el proceso y los contenidos del mismo modo que los otros docentes del instituto. La dirección ha cuidado el que todos los representantes de los sectores participasen de forma regular en la comisión y ningún grupo se considerara excluido del proceso.

[...] A veces ha habido problemas de que la persona inicialmente designada para trabajar en la comisión no podía en determinados momentos [...] pero en ese caso siempre hemos nombrado un suplente en las comisiones y, en general, ha estado en todas las reuniones y

han estado todos los sectores representados.

Por su parte, la sensación de los directivos de la A.P.A. respecto de su participación en este proceso ha sido muy positiva.

...había tres años de plazo para aprobarle y este año le hemos aprobado y puedo decir orgullosamente que la junta directiva de la asociación de padres ha participado activamente en la elaboración y discusión de dicho documento.

De las tareas que hemos ido observando realizar al Director, hemos confeccionado el siguiente inventario con la finalidad de poner a disposición de lectores e investigadores alguna relación que pueda dar contenido real a lo que los directores consideran como intenso ritmo de trabajo:

- Mantener y mantenerse informado de lo que suceda en la comunidad educativa.
- Estar en permanente renovación de las informaciones que afecten o puedan afectar a los miembros de la comunidad (normativas legales, B.O.E., B.O.J.A., informaciones sindicales...).
- Leer diariamente la correspondencia que reciba el centro.
- Atender las llamadas telefónicas que sean para él.
- Estar en permanente contacto con el administrativo del centro.
- Estar atento al desarrollo de la actividad en el centro (respeto en el cumplimiento de horarios, entradas y salidas de clase, y del centro, asistencia del alumnado, asistencia del profesorado y P.A.S).
- Velar por el mantenimiento de las instalaciones del centro y del material que contiene (ordenando reponer material fungible, mandando reparar desperfectos...).
- Atender las sugerencias, demandas y responder a preguntas de los diferentes sectores de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres/madres, P.A.S...).

- Convocar y mantener todas las reuniones necesarias y prepararlas, tanto las de convocatoria ordinaria (sesiones de evaluación, consejos escolares, claustros, comisión económica, comisión de disciplina), como las extraordinarias.
- Un largo etcétera de funciones, y siempre intentado ser agradable y sonreír.

La función dinamizadora del Equipo Directivo ha sido la que más se ha repetido en las conversaciones mantenidas con los miembros de este equipo:

... Proponer cosas a nivel general del centro, o sea, proponer actividades que antes no se hacían. [...] Y si tú no propones nada, pues quien viene de fuera también va a lo cómodo, ¿no? Si tú no le planteas que tienes necesidades, ellos "pasan" del tema. Entonces, según quien esté en la Jefatura de Estudios puede hacer más cosas o menos. Aquí enganchamos irremediabilmente a trabajar a aquél que viene.

Aparte de las tareas básicas de confección de horarios o cierto control del profesorado, la Jefa de Estudios cree que cada centro debería tener la autonomía suficiente como para funcionar por su cuenta, ya que...:

No soy partidaria en absoluto de uniformar. Todo lo que sea uniformar, creo que es perder riqueza. Sí que hay una serie de cosas básicas que hay que definir y que tienes que asumir si eres Jefe de Estudios, como horarios o un cierto control del profesorado, lo que es muy desagradable y que a la gente no le gusta; no le gusta verse en un parte de ausencias, por ejemplo. Ojalá no fuera necesario hacer eso, pero hay que hacerlo.

Dado que en este centro el trabajo está bien coordinado entre los miembros del Equipo Directivo, hemos comprobado que no existe la necesidad de delegar tareas o funciones en otras compañeras. En realidad, -salvo las lógicas e inevitables excepciones como las firmas- el trabajo se considera único y el reparto en ningún caso lo establece el B.O.J.A. o el B.O.E. sino la propia dinámica generada durante largos años de trabajo conjunto y coordinado, y esto, más allá de declaraciones como las siguientes:

Pues yo no delego muchas funciones. Pero es que, también, somos un grupo muy reducido. [...] ¿Delegar cosas? A lo mejor yo creo que eso es uno de mis defectos. No sé por qué me siento más segura interviniendo yo directamente en las cosas que delegando funciones que puedan ser de mi responsabilidad.

Por encima de otras consideraciones, vemos nuevamente aparecer la idea constante de servir al centro más allá de límites impuestos por horarios, rigideces administrativas o normas varias provenientes del exterior:

Muchas veces hago muchas cosas que podrían hacer otros. [... Cosas] que podrías haber delegado perfectamente en otra persona, pero dices: ¡Bueno, ¿y qué?! ¿Y si mañana a lo mejor tampoco vas a poder venir al despacho...? Pues vamos a hacerlo; que el centro funcione y ya está. Y es que [lo principal es que] el centro funcione... y lo que haga falta [se hace].

La justificación es clara:

Yo he asumido en cualquier momento de mi vida que tenía que responder a aquello a lo que me había comprometido. Y no se trata de un horario de trabajo, ni de... Es que hay que hacer esto y hay que hacerlo y ya está. Porque tú lo has elegido. [...] Uno tiene que ser responsable y consecuente.

Durante el tiempo de asistencia a un centro hemos tenido ocasión de ir registrando en nuestro cuaderno de campo las tareas que Directora y Jefa de Estudios tenían previstas en sus respectivas agendas, así como las imprevistas que iban surgiendo sobre la marcha. La realidad es que no hemos detectado gran variedad en el tipo de tareas a desarrollar. Básicamente podríamos clasificarlas en dos grandes grupos: tareas administrativas y reuniones. No todas tienen que ver en primera instancia con el desarrollo del currículum, aunque todas ellas apuntan en el fondo hacia ese extremo. (Por ejemplo, el hecho en sí de llamar por enésima vez al técnico de la fotocopidora para que acuda a arreglarla no es algo que haya que reflejar en el P.C.C., pero a nadie se le escapa que los problemas derivados de una fotocopidora estropeada pueden claramente dificultar un correcto desarrollo del currículum).

Entre las tareas administrativas señalaban concretamente las siguientes:

- a. Recoger las solicitudes de preinscripción para el próximo curso, atendiendo a los padres que acuden al centro a presentarlas.
- b. Convocar al consejo escolar.
- c. Avisar al técnico de la fotocopidora para que acuda a arreglarla.
- d. Preparar los grupos de niños y niñas que van a visitar la granja escuela "Vivir alegres".
- e. Rellenar Anexo IV del B.O.J.A. y enviar dos copias al inspector.
- f. Comunicar a padres y madres el horario del mes de junio.

- g. Publicar listas definitivas de alumnos admitidos para el próximo curso.
- h. Entregar al inspector las solicitudes que se hayan presentado. Un impreso de los tres. El estadillo de escolarización que nos enviaron con las normas. Dos copias al inspector y una para el centro.
- i. Remitir a la Delegación el mensual parte de faltas del profesorado.
- j. Concretar el programa de fiesta de despedida del alumnado. Comentarlo con compañeras.
- k. Terminar la memoria del Grupo de Trabajo.
- l. Comunicar asuntos varios al Ayuntamiento.

Entre las reuniones llevadas a cabo durante el período que duró el trabajo de campo están:

- a. Reunión con la A.P.A. para aprobación del calendario final de curso.
- b. Tratar el tema de las elecciones al Consejo del Centro de Profesores.
- c. Reunión con la psicóloga.
- d. Reunión del consejo escolar (aprobación del calendario final de curso, información relacionada con la invitación al Sr. Delegado Provincial de Educación para que visitara este centro y se interesara por los proyectos educativos desarrollados en él, ruegos y preguntas).
- e. Reunión con la A.P.A. de otro centro escolar del pueblo.
- f. Reunión con miembros de una empresa. Asunto: Proyecto de Evacuación del Centro.

Como se puede comprobar, la mayoría de las tareas son rutinarias en el sentido de repetirse más o menos cíclicamente a diferentes intervalos de tiempo. Su problema no radica en su posible dificultad intrínseca sino como veremos enseguida, en el

tiempo que hay que dedicarles para su resolución, mucho mayor aún cuando se ven involucradas personas y no sólo documentos. Como ejemplo de lo que decimos tomemos el siguiente: lo importante para estas maestras no está en recoger físicamente la solicitud de preinscripción de uno o cien nuevos alumnos o alumnas, sino el de aprovechar este primer contacto con el centro para mantener un inicial y amistoso cruce de palabras a modo de escaparate sobre las intenciones de unos y otros. Por ello no es casual que en todos los casos presenciados sea el tándem niño/progenitor quien acude al centro esta primera vez y no exclusivamente el representante del menor. Este tiempo se vería incrementado si hubiese que añadir el tiempo dedicado a baremar las solicitudes para cubrir el cupo de plazas asignadas por año académico, cosa que no hubo finalmente que hacer esta vez. No obstante, en repetidas ocasiones nos confesaron el temor a que esto se tuviese que realizar:

Es mucho trabajo y luego siempre hay protestas. Tanto es así que si se presentan una o dos solicitudes más de las plazas que hay, casi mejor que las admitamos directamente. Total, luego van a reclamar y la Delegación nos va a obligar a cogerlos.

Ahora bien, cabría preguntarse por lo dicho hasta ahora dónde radica el problema de la dirección escolar si las tareas son tan rutinarias y previsibles como aparentan las descritas aquí. La respuesta es clara: la problemática estriba en el hecho de estar tratando con personas y no con cosas. El trato con personas nunca puede convertirse en un trabajo en cadena, precisamente porque cada individuo es único e irreplicable, así como sus interacciones con el medio. De este modo, el problema surge en el momento en que aparece el desacuerdo, en el momento en el que aflora el conflicto, el cual puede ser leve y pasajero (organizar una salida al exterior con los niños) o profundo y duradero. Habría que incluir aquí también el malestar que causan las peticiones a la Administración, sistemáticamente desoídas en los últimos años, con el fin de mantener en pie los proyectos educativos emprendidos tiempo atrás, aunque, como nos confiesan:

Muchas veces cuando pedimos algo, hay gente que nos dice (la actual alcaldesa, por ejemplo): -¡Es que yo ya lo he pedido y me han dicho que no! Habrá que pedirlo de otra manera o habrá que buscar otras estrategias, porque si nosotros a la primera dificultad que hubiéramos tenido hubiésemos renunciado, no hubiéramos hecho nada de lo que hemos hecho. O sea, es cuestión de voluntad, pero hace falta mucha voluntad. Eso sí es verdad.

3. RESISTENCIAS AL P. C. C. POR PARTE DEL PROFESORADO: EL PROYECTO CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE PODER

Resistencias y presiones ante un mismo proceso, el de elaborar el proyecto curri-

cular, contienen significados diferentes para quienes ocupan una posición concreta en las relaciones de un centro. Al margen, a veces, de las actividades que se realizan cada docente interpreta el proyecto curricular a su medida, en función de qué representa para él o ella y si se dispone a integrarse, desmarcarse o implicarse en una resistencia activa contra la elaboración o desarrollo del proyecto.

Existe un grupo minoritario dentro del claustro de uno de los centros que se oponen a la nueva situación en redondo sin aceptar los principios sobre los que se basa la reforma, mientras que otros componentes del mismo matizan que aunque están de acuerdo con su filosofía, se quejan de cómo ha sido el proceso o cómo se están solucionando los problemas aparecidos por su causa:

[...] yo diría que alguna mínima parte que se resiste, diríamos con uñas y dientes [...] no es la suya una oposición activa, frontal, ni ha utilizado la vía del conflicto. [...] La mayor parte del claustro acepta las cosas porque ve que no hay otro remedio.

La discrepancia es con todos estos defectos, fallos que hemos visto a lo largo de estos dos cursos y que no se ve ninguna gana de corregirlos, es por ahí por donde va el disgusto y el malestar del profesorado.

También los hay que les cuesta aprender las nuevas tareas que hay que realizar y en este sentido lo que más se echa de menos es la formación y reciclaje que se le debía haber dado al profesorado para afrontar estos cambios, ya que sienten como una transformación de las condiciones de trabajo. Como ejemplo tenemos el tema de la evaluación del alumnado y los problemas que ello les está llevando al tener que calificar los procedimientos, conceptos y actitudes.

[...] porque no estamos acostumbrados, no porque no se haga [...] el problema es que ahora hay que escribirlo y eso cuesta muchísimo [...] sí que hubiéramos necesitado como profesores más reciclaje en estos temas.

También empiezan a tener que elaborar colectivamente en el seno de cada departamento diferentes tipos de materiales alternativos a los libros de texto, lo cual supone un considerable cambio en la cultura profesional predominante en el profesorado de Secundaria hasta el momento.

[...] lo que la gente debe conocer no es un libro sino una materia y además, elaborar materiales nuevos significa trabajo en equipo [...] significa intercambiar opiniones y ver pros y contras de la actuación.

Hasta aquí todos estos comentarios son referidos al profesorado que antiguamente

estaba en el Instituto de Bachillerato. La percepción que se tiene desde el profesorado que antes estaba en E.G.B. y ahora se ha incorporado al primer ciclo de Secundaria es totalmente distinta. Para ellas y ellos las cosas han cambiado poco en lo que respecta al alumnado, ya que es el mismo que tenían antes, aunque son conscientes de que la forma de trabajar en este nivel es absolutamente diferente a la del Bachillerato y cifran ahí el éxito de la Secundaria Obligatoria, en que se ha encargado gente que ya estaba acostumbrada a hacerlo con esas edades y condiciones.

[...] hay otras clases que van muy retrasadas y en esas clases tienes que bajar muchísimo el nivel de clase y tienes que aguantar muchísimo [...] estamos cambiando constatemente el ritmo, es la única forma de hacerse con eso.

Donde más han notado los cambios los profesores de Primaria que ahora están en la E.S.O. es en los elementos más estructurales: organización de las horas de clase por materias, el incorporarse a la dinámica de los departamentos por materias y los departamentos, etc., aunque parece ser que en este centro tampoco se han producido conflictos en la integración de ambos grupos de profesores. Sin embargo, el hecho de que el primer ciclo de la E.S.O. todavía funcione en un edificio diferente y se encuentre físicamente separado del resto del instituto limita el sentimiento de pertenencia y de incorporación en el instituto.

Parece como que no acabamos de pertenecer aún al instituto, es como una rama separada. Si queremos participar tenemos que ir, o vamos nosotros o tienen que ir los alumnos.

En general, tanto en el conjunto del profesorado como en la dirección, lo que sí que se tiene es cierta percepción de que la situación que se produjo el año pasado va a tener consecuencias en la matrícula de los años posteriores y en la visión que se tiene del centro desde fuera del mismo.

¿Cómo vas a llevar a tu hijo a un centro donde los problemas sean continuos y tengas que estar trabajando para el Ministerio del Interior en vez de para el Ministerio de Educación? Es lógico.

Todo tipo de cambio o pequeña innovación que suponga una ruptura de la concepción más tradicional de enseñanza-aprendizaje conlleva enfrentar dos tipos de poderes: el de quienes promueven mayormente la idea de cambio y el de quienes tienen que secundar las propuestas innovadoras que poseen en su mayoría la idea de que las cosas están bien como están. Es decir, toda alteración teórica o práctica del modelo más tradicional de enseñanza, por parte de la Directora y Jefa de Estudios acarrea fuertes resistencias manifiestas y encubiertas por un gran sector del profesorado, que le lleva a buscar estrategias para salir airoso de la situación: no quedar mal o al descubierto ante el

resto de los compañeros y compañeras, y evitar enfrentamientos directos y enemistades. Estas estrategias del profesorado para resistirse al cambio lleva a la dirección a hacer uso de otro tipo de estrategias para combatir las resistencias y anular la estrategias del profesorado.

El profesorado se resiste a:

- Trabajar de cara al exterior.

...es una lucha grande que hay que mantener contra un sector del profesorado. Que trabaje el niño no solamente a nivel de aula, sino que trabaje de cara al exterior es muy difícil de conseguir porque el profesor no quiera. Si un Equipo Directivo va por esa línea pues la gente más o menos va entrando, una vez sí, una vez no...

Por ejemplo, la organización de actividades concretas, actividades donde hay una implicación grande de puertas para fuera, o con el entorno del centro, sí hay gente que en esa apertura del centro cara al exterior plantea dificultades.

- La colaboración y la participación de madres-padres, donde la entrada de este sector supone la idea de fiscalizar "pues se magnifica mucho, el profesorado siempre ha sido intocable".

Entonces, lo que hay es que quitar de la mente que el padre viene a fiscalizar. Si tú no le das entrada nunca, así libremente, cuando él viene, si viene con el ánimo de ver qué hay y entonces claro, fiscaliza. Pues a lo mejor sí fiscaliza, por lo menos su actitud es de estar mirando y viendo qué se hace. Si entra con asiduidad... a mí no me importa que venga un padre a las 11 de la mañana y tenga que tomarme un café... y se va y viene otro, pues a mí no me importa que venga un padre, ¿por qué? Porque yo le he dedicado un café. ¿Por qué? Porque yo no estoy haciendo nada que no deba hacer. ¿Por qué hay que tener ese miedo? Se le dice: "mira, que cuando quieras que vengas, que estamos en la escuela..." y se está... Entonces, en ese sentido, el padre y la madre entra y sale, y esa cultura es la que estamos nosotros aquí...

... y esperamos que se vea que no vienen los padres a fiscalizar, que vienen a colaborar, claro que si en un momento te tienen que decir algo se verá también como normal, además todos tenemos fallos, pues si a mí un día me dicen que tengo un fallo y me lo dicen bien y me acostumbro a eso, que es lo que queremos nosotros introducir con los niños a nivel de profesor tutor de que eso es bueno de inculcárselo a los niños, es un camino que hay que recorrer, o sea que yo creo que se llegará pero estamos dando los primeros pasos.

- Priorizar otro tipo de aspectos que no sean puramente “contenidos del libro de texto”, ya que al parecer cuanto más contenidos y más páginas del libro explicadas, más aprenden los alumnos y alumnas.

Lo que yo conozco... es seguir unos libros y que cuando empiezas con que se daba... “mira que no, que dejes ese contenido que ¿para qué quiere saber el niño lo que es pretérito pluscuamperfecto de indicativo en cuarto de Primaria si lo que tiene que hacer es hablar muy bien y utilizar muy bien el lenguaje? Al tiempo sabrá que esa utilización se llama pretérito pluscuamperfecto”. Entonces no... “entonces nos van a decir otros que van sin saberes y claro... lo elemental es que saben leer, no saben escribir”. Claro no saben leer y no saben escribir y no saben interpretar un problema. No saben,... todos esos conceptos, contenidos que tenemos en la cabeza se tienen que ir quitando. Luego dice: “Ah, es que bajamos el nivel” y es un problema muy grande que se está dando en la educación... Lo que pasa es que es más cómodo coger fichas, y ¡jala! todos fichas y el niño a copiar el libro.

- Las asambleas de clase, a ser evaluado por parte del alumnado, a asumir parte de responsabilidad cuando las cosas no van bien, cuando hay problemas con el alumnado.

Estamos intentando que se potencien las asambleas de clase para que eso también lo hagan los niños. Pero como queremos meterle que el niño evalúe al profesor, también una cosica sobre el profesor... ahí ya lo estamos haciendo con muchísima delicadeza... y a ver cómo entramos. Ahora tenemos hecho que el profesor evalúe la actividad y queremos que a partir del próximo curso sea el niño el que evalúe la actividad. [...] Porque cuando nosotros nos reunimos en ciclo y nos preguntamos por qué los niños hicieron esto o por qué hicieron lo otro o por qué... , o sea siempre que hay algo negativo le echamos la culpa a los niños, pero claro son los niños los que se portan mal, nosotros... Entonces queremos entrar en la evaluación, en la otra evaluación y eso hay que hacerlo con mucha discreción.

- Aceptar que la procedencia del saber es diverso, a pensar y asumir que el aprendizaje es dialéctico, que los alumnos y alumnas nos pueden enseñar diariamente, que tienen aportaciones que realizar, que tienen voz.

Y cuanto más sube de nivel, más es el profesor el que se lo sabe todo y el alumno no tiene nada que decir. Eso es así. Entonces un profesor que trata con niños pequeños “¿el niño me va a decir a mí...?”, en el fondo ese es nuestro pensamiento. [...] Ahí está el problema, que el espíritu de la LOGSE es otro en ese sentido. El saber es de todos y hay saberes que me lo tienen que enseñar a mí los niños y las familias porque yo no los sé. Porque hay saberes que son muy importantes que no son de contenidos académicos.

A lo mejor no todo lo que se debería..., yo pienso que la dinámica de clase va siendo como más participativa y más de involucrar en lo que es la vida de la clase, su participación activa pero... de todas maneras también se considera mucho que los niños están aquí para aprender y que los que enseñamos somos nosotros. Quizás más que estimuladores somos transmisores de lo que sabemos.

- Reciclarse.

Pues mira yo siempre digo que hay otras profesiones en las que los profesionales están al tanto de los cambios y si hay algo nuevo se interesan por saber por qué y si no les interesa pues no, sin embargo, nosotros esa concepción que tenemos de enseñanza, de enseñar contenidos porque hay que enseñarlos, parece que nos hemos estancado ahí,...

- Trabajar colaborativamente.

... el individualismo, es una falta de pensar lo que es el grupo, lo que va a hacer que funcione la cosa, lo que te decía ayer, la gente se mata a trabajar dentro de su aula y: éstas son mis clases, éste es mi material, éste es mi armario y éstos son mis libros, y eso es una cultura que habría que cambiar. Yo creo que esas cosas son las que, profesionalmente, más impiden que se lleve a cabo una tarea más acorde con lo que se nos pide.

Pues yo creo que es un poco lo te comentaba antes, o sea, la mayoría de los maestros, hay una tradición muy... de tipo individualista: mi clase, mis niños y yo. Y no, eso... no quiere decir que la gente no trabaje, todo lo contrario, pero el poner en común cosas, el consensuar, el evaluar juntos, para mejorar... es costoso, o sea, que es una cultura bastante individualista la que tenemos. Será fruto, vete tú a saber, de la formación recibida, de la manera de ser...

Esta falta de cultura colaborativa conlleva e implica otro tipo de resistencias:

A pedir asesoramiento o consultar a compañeros y/o compañeras.

... es una cultura que no tenemos. Que yo recurra a ti, es que hay mucha competitividad y, además, existen muchas envidias solapadas. Yo estoy viendo que tu lo estás haciendo mejor que yo, pero ¿yo me voy a rebajar...? Yo sé que tú tienes más idea que yo, pero ¿tú me vas a decir a mí...?, aunque esté viendo que sí, aunque viendo... Eso en todas las profesiones existe y aquí también. Vamos yo, ese va a saber más que yo, pues no, porque yo lo que hago está muy bien. Ah, pero eso va inherente a la condición humana y en esta profesión cualquiera que me oiga sabe que es verdad, no es que yo quiera hablar mal de mi profesorado, es que somos así. Eso es así, hay que ser sinceros ahí. Hay gente que está muy por la labor y se deja el pellejo y otro que es más cómodo, que aquello está mejor... Existe de todo ¿no?,

pero que en general eso es así.

A la no aportación e intercambio de ideas por la ausencia de comunicación, de diálogo.

Pues con problemas de que la gente aporte ideas sobre cosas concretas que se quieren... cualquier actuación que se quiere llevar a cabo pues se pide... o una vez que ya se ha proyectado cualquier idea el que la gente secunde con facilidad... tampoco hay una oposición frontal pero muchas veces se empuja mucho, pues se tiende un poquito a la dejadez. Eso es el problema que yo tengo. O sea, que no es que se diga vamos a hacer esta historia y cada cuál se responsabiliza de esto, de esto... si no se está muy encima, eso tiende muchas veces a diluirse, a que no se llegue a buen puerto si no se está constantemente presionando. Por otro lado, pues tampoco sabes hasta qué punto debes presionar más o menos ¿no?, porque claro también la gente tiene su trabajo, me refiero más que nada a cuando son cosas no de trabajo de clase... también hay cosas en cuanto a metodología que puede ser que no se esté de acuerdo y pones un cambio de cosas y... hay cierta resistencia ¿no?, al cambio y... a autoevaluarnos y a que el proceso sea algo más fino..., a reflexionar entre todos y a los posibles cambios en la práctica diaria ¿no? Y claro, tampoco... quieres pecar de irrespetuosa, de meterte, inmiscuirte demasiado en lo que es el trabajo de cada uno y hay que jugar un poco con la ambivalencia de hasta qué punto puedes entrar más o menos en el trabajo del profesorado.

A buscar vías de acuerdo, a consensuar.

...yo me refería me parece, no sé si en ese apartado o en otro a la falta digamos de espíritu cooperativo y comunicativo, o sea de individualismo en la forma de trabajar, el que nadie nos quiere decir cómo hay que trabajar las cosas... Pienso que lo más importante es eso, pero eso luego pues acarrea otra serie de cosas, ¿no?. Pero que nos cuesta mucho ponernos a trabajar un poco.... Pues acarrea que cuando hay que hacer el proyecto curricular, no es tanto la resistencia a hacerlo como el ponerse a consensuar y a acordar cosas, porque cada cual digamos que tenemos una idea de que hacemos las cosas no mejor que nadie pero sí que... bueno, que esa es la forma que sabemos y que tampoco tenemos por qué incorporar lo que otros nos dicen.

-. Salir de la rutina de enseñar.

Pues mira, todas las cosas que suponen el salir de nuestra rutina de la forma de enseñar. Esas, todas están a medias. Preparar el programa de desarrollo del lenguaje donde intervenga el teatro, la difusión de vídeos, el comentario de películas,... todo lo que implica... Y eso no es porque el profesorado tenga mala voluntad sino porque no estamos preparados. Todas esas cosas que hay que dar el primer paso.

- . Debatir para establecer líneas comunes de actuación.

Sí, sí se intenta. Siempre dentro de un respeto a la diversidad y de no... pues cada maestrillo tiene su librillo y es como funciona. Entonces se va intentando... aunque cuesta, la verdad es que el establecer líneas comunes de actuación es algo en proceso, y no totalmente conseguido pero se avanza. ... porque somos un poco reticentes a que otros nos digan... que no es decir lo que tienes que hacer. Que muchas veces lo interpretamos así, como que el otro viene a enmendarnos la plana y no es esa ni la intención ni el estilo que yo... hay veces que se interpreta de esa manera.

- . Ser asesorado.

Sí, sí. O... si no como así, como una interferencia en el terreno de lo propio pero sí... yo creo que como una cosa desafortunada, o sea más que nada algo que no me gusta que me lo digan. Tampoco llega la cosa a mayores, pero sí, un poco de contrariedad de ver que otra persona te diga esto como, esto...

La resistencia del profesorado se canaliza a través de distintas estrategias tanto conscientes como inconscientes:

- . Jugar a dos bandas.

...la postura de mucho profesorado es: se propone alguna forma de trabajar, entonces hay un cierto profesorado que no dice ni sí ni no, y si sale que no pues yo no dije que no, si sale que sí lo hago un poco a regañadientes porque yo no dije que sí.

- . No implicarse totalmente.

... la organización de actividades concretas, actividades donde hay una implicación grande con lo que está de puertas para fuera, o en el entorno del centro. Sí hay gente que esa apertura del centro cara al exterior, plantea dificultades. No a lo mejor grupos pero... personas concretas sí. Eso básicamente. Y yo que sé, lo que es implicarse en otros temas que no es lo que se considera estrictamente las cinco horas lectivas, si es un poquito más amplio sí plantea dificultades.

- . Quejas sobre el comportamiento de las familias en la escuela.

- . "Cada maestrillo tiene su librillo" una vez cerrada la puerta del aula.

...pero después es más difícil acordar, por ejemplo, metodologías, criterios de actuación, por ejemplo, en el grupo-clase, porque ahí interviene mucho la forma de ser en este caso. Entonces bueno, pues si se trata de que el clima o el ambiente de la clase como debe ser...

ahí es más difícil entrar. Cada cual tiene su forma de organizar su clase, ¿no?, y por mucho que se acuerde cada cual cerramos nuestra puerta, somos lo que somos.

- Consensuar aquello que se considera de menor relevancia y no afecta a la estructura y dinámica del aula.

Sí, vamos, actividades que se pueden organizar en ciclos luego, lo que se refiere a la organización de la clase, a metodologías conjuntas... eso cuesta más porque, volvemos a lo mismo, cada cual tenemos una idea de las cosas y cuesta trabajo acordar, pues eso, metodología, formas de organización, formas de programación incluso, cada maestro tiene su librito y, bueno vamos a suponer que se va a programar un viaje, una excursión, una fiesta, un... es más fácil. Cuando toca a lo que es la estructura digamos académica de la clase pues... aunque se acuerden cosas, luego cada cual le da su tinte.

- Consensuar llega a convertirse en una trampa, perdiendo todo el significado que contiene este procedimiento. Se nos comenta en numerosas ocasiones que las decisiones son consensuadas y si por este procedimiento no es posible, se vota. Esto nos hace suponer que hay un falseamiento en la postura adoptada y en el procedimiento, una estrategia del profesorado para no destacarse.

Hay una aceptación de lo que se propone (por parte del profesorado), no se pueden negar, pero esa participación es más teatral. Hay un pensamiento que cuando entran los padres, vienen a fiscalizar. Hay que tener mucho tacto..., y alguno piensa que se le da mucha cancha...

- Dejadedez para ver si las cosas salen sin el esfuerzo y trabajo propio.

Pero más que choques fuertes ha habido, en lo que llevamos elaborado hasta ahora, no tanto así puntos de vista muy encontrados sino la dejadedez propia de, bueno, de dejar las cosas un poco a ver por dónde podemos acabar, es decir, no dejarlo terminado y a ver quién lo acaba ¿no?, o sea tampoco así un choque frontal de ideas ni de planteamientos sino más bien eso, pues esto no sabemos por donde pasarlo pues...

- El propio "autoconcepto".

Normalmente se suele hacer individualmente. Como Equipo Directivo eso de asesorar, pues no, porque todos nosotros sabemos mucho.

Los equipos directivos, por su lado, no se quedan atrás en la propuesta y desarrollo de estrategias que combatan las resistencias del profesorado. Es aquí, en el contexto interno de un centro, donde se intercambian, negocian, discuten y consensúan significados para el sector del profesorado. Cada profesor o profesora man-

tiene una actitud singular que combina con otros significados para defender su estatus en el marco del centro: de cara al alumnado, padres/madres o directivos. Los significados adquiridos por parte de los miembros directivos requieren el uso de estrategias para “convencer” al conjunto de docentes. Las estrategias para combatir la resistencias del profesorado consisten en:

- Obligar a posicionarse y aceptar de buen grado la posición adoptada para evitar enfrentamientos y enemistades para futuras ofertas.

Entonces, ¿cuál es la postura?, pues mira con un poco de mano izquierda: “Bueno, venga, vamos a ver en que nos queda esto obligao”. Fulano: sí o no. O sea, que la gente se vaya ya decantando. Y entonces, por ahí, se va entrando porque es muy respetable. Y luego yo, muchas veces al que dice que no... que sí, cuando viene a cuento, pues “mira me parece muy bien, me parece muy respetable, tu has dicho que no pero te has definido, o sea que tu no te vayas a preocupar porque has dicho que no, porque el que no ve una cosa, pues no la hace” y se le anima a que ha sido bueno, se le anima, se le da a conocer por mi parte de que ha sido consecuente y, entonces la gente ya otras veces cuando pides colaboración ya dicen que sí. [...] lo poquito que vamos viendo es que no se niegan a todo porque ya se le ha reconocido, “pues mira no podías por lo que sea, pues has hecho muy bien en decirlo...” Y luego cuando se le hace definirse la gente no quiere destacarse por el no. Por eso se le hace definirse: sí o no y ya está. “¿Quieres? Sí. Pues adelante”. [...] Luego se nota el que trabaja de mejor gana, pero por lo menos el Proyecto se va sacando adelante.

- La normativa y la ley como aliada.

... con el Plan de Centro van entrando, por lo menos esto se dice aquí, “que esto se aprobó en Plan de Centro. “¿Ah, sí?”. Y si se aprobó en Plan de Centro hay que hacerlo. O sea, porque tu no te vas a pasar el Plan de Centro por las narices, ¿no?. Pero que, a pesar nuestro los niños van saliendo... pues es verdad. A pesar nuestro digo en general, porque luego hay un profesorado muy aplicado en estas cuestiones. [...] Pero cuando elaboremos nuestros criterios de promoción, nuestros criterios de evaluación, nuestras finalidades... hay una serie de cosas que, si se aprueban, hay que cumplirlas. Y como se aprueban, primero no es obligación que al claustro se le dé antes, pero yo normalmente al claustro siempre lo reúno antes: esto hay, que lo vamos a pasar a consejo escolar, que el consejo escolar es el que lo aprueba... que luego hay que cumplirlo porque ya se está haciendo en el Plan de Centro. Si tu has puesto 25 cosas, que no es el caso, pongamos 5 ó 10, hay una cosa o dos que no se pueden realizar por innumerables circunstancias, no pasa nada, pero que tu no puedes quedarte sin hacer nada. Y eso ya se está viendo, y es que lo ha aprobado el consejo escolar, todo esto se le ha mandado a los padres, esto es a lo que nosotros nos comprometimos en septiembre, a hacer.

- Recordar cosas o aspectos pendientes y preguntar cómo van las iniciadas.

Nuestro rol estuvo en organizar un curso, el año pasado y en recordar y en decir...y cuando hay claustro pues esto lo pusimos en el Plan de Centro, a ver cómo va, cómo no va y nada más. Y esto que dijimos de establecer una libreta para que los padres cada día... y esto que establecimos de llamar a los padres tanto si el niño lo necesita porque no rinde como si no lo necesita porque es muy bueno, hay que llamar a todos. Preguntamos: "se hace, no se hace...", tampoco te puedes poner en plan fiscalizador, es ir preguntando si lo que programamos y aceptamos se va haciendo porque muchas veces se aceptan las cosas porque racionalmente se ven que son buenas, pero luego se nos pueden olvidar, ese es nuestro error. Recordar cuando hacemos la evaluación, cada trimestre del desarrollo del Plan de Centro y ese es nuestro error. ... y además tampoco puede ser, ni debe ser, fiscalizar. La gente se tiene que convencer por sí misma, se hacen propuestas que nos parecen que son más o menos aceptables y se ve si se hacen o no pero...

- Ser las propulsoras, utilizando su especialidad como inicio y justificación.

Se le dice: 'mira, que cuando quieras que vengas, que estamos en la escuela... y se está'. Y, de hecho, es una de las cosas por las que vamos entrando, que sólo lo hacíamos algunos y que teníamos talleres con la familia una tarde o dos; toda la tarde la familia se hace cargo de un grupo de alumnos, pues bien, eso lo hacíamos muy poquitos.... ya van entrando otros. Oye, ¿por qué en vez de estar con los 28 niños en una manualidad ahora tienes 5 grupos con 5 padres y es que te quedas relajado? Entonces, en ese sentido, el padre y la madre entra y sale, y esa cultura es la que estamos nosotros aquí...

Y qué es lo que pasa, pues que cuando... un padre y una madre hasta que tú demuestras que no vienen en plan de nada, que vienen en plan de eso y muchos entran pero porque entran a los demás, no porque estén convencidos de que eso sea. De todas formas...

- Crear un buen clima de trabajo y una relación personal cercana.

Sobre todo eso, la información; que se sientan corresponsales de las cuestiones, es lo único. Hombre, de vez en cuando se procura una convivencia los días de... ir de vacaciones, un pequeño regalo en el día del maestro... una cosa que no sea muy gravosa, sobre todo el detalle, eso es... Y luego... si uno está enfermo, alguien de su familia, pues intentar estar en comunicación con ellos, sobre todo en cuestiones personales, ¿no?. Saber que nos sentimos... eso es lo que tratábamos el Equipo Directivo, que a cada persona se le atienda como persona, no como grupo en eso de necesidades, de enfermedades familiares... de cosas de esas.

- Evaluación camuflada de valores, a través de las actividades realizadas en el aula.

Estamos intentando que se potencien las asambleas de clase para que eso también lo hagan los niños. Pero como queremos meterle que el niño evalúe al profesor, también una cosica sobre el profesor... ahí ya lo estamos haciendo con muchísima delicadeza... y a ver cómo entramos. Ahora tenemos hecho que el profesor evalúe la actividad y queremos que a partir del próximo curso sea el niño el que evalúe la actividad. Y de ahí ya sacamos... porque es muy difícil, es muy difícil evaluar una actitud, un valor... del niño. Estamos acostumbrados a evaluar contenidos, conceptos. Pero es muy difícil evaluar actitudes, vamos entrando de esa manera que te he dicho, evaluando actividades y de ahí sacamos. Porque cuando nosotros nos reunimos en ciclo y nos preguntamos por qué los niños hicieron esto o por qué hicieron lo otro o por qué... , o sea que siempre que hay algo negativo le echamos la culpa a los niños, pero claro son los niños los que se portan mal, nosotros... Entonces queremos entrar en la otra evaluación y eso hay que hacerlo con mucha discreción.

- Promover la participación del alumnado en la programación de actividades y su evaluación por el beneficio que el profesorado puede obtener al conseguir un mayor control y mejor comportamiento de alumnos y alumnas.

Sí, porque tampoco... lo hemos planteado así. Pero claro, nadie es tonto. Pero bueno, estamos viendo si pedagógicamente a nosotros nos serviría, estamos metiéndolo a ver cómo piensa el niño para nosotros poder hacer unas actividades en las que ellos se integren más... se porten mejor... las acojan con más cariño... que sean casi... programadas por ellos. Entonces, por ahí vamos entrando para que el niño pueda hacer esa evaluación, para que nosotros nos sintamos más cómodos también, siendo algo que ellos han programado. Siempre, en todos los grupos hay algún niño muy discordante, igual que en los grupos humanos y... eso es lo que tenemos nosotros que aceptar, que no puede ser un grupo homogéneo para trabajar divinamente.

- Tantear el terreno ante una nueva propuesta, propuesta ya trabajada, lo que supone doble trabajo y que éste recaiga básicamente en las mismas personas, realizando un planteamiento de consulta y nunca de afirmación-imposición.

Pues lo que pasa es lo siguiente que es lo que te decía ayer, hay que elaborar una cosa, entonces empiezas: "¡esto!, no os parecería que se hiciera de otra manera", la primera reacción no se dice que no pero se notan las caras, "¡otra cosas más nueva!, ¡otra forma de...!" y luego: "¿y esto?", le presentas esto y lo das, y entonces ya bueno..., mira, porque es mejor, porque... y entonces lo presentas medio hecho y te ponen cualquier objeción tu cedas de tu parte y a la próxima vez pues lo mismo, pero tu no puedes simplemente decir: "eso no está

bien, eso hay que hacerlo de otra manera”, sino que puedes disciplinar: “podrías ser más claro o de una manera como más incisiva o incisa en el sentido de que sea más clara la redacción o de que sea cómo te diría yo, como más asequible para la persona que lo lee de primer golpe de vista sobre todo al redactar objetivos y claro ahora al pasar de ciclo que me estoy acordando de eso, habría que hacer un diseño de evaluación que ya más o menos te da un poco la norma la Consejería, pero que de esa libertad que sepamos qué objetivos mínimos, de capacidades... no puedes ahí poner unos objetivos, tienen que ser doce, trece, catorce objetivos los que te resuma en grandes capacidades lo que el niño ha hecho en un ciclo”. Claro, si no estamos en eso, se nos viene el mundo encima. El año pasado, pues eso se da y normalmente se suele aceptar se le pone algún: ‘y eso por qué ¿lo ponemos de otra manera?’; de otra manera pero ya se ha entrado, tienes que estar tu primero dando el callo ante una cosa nueva y hacerle y no decir: ¡hay que hacerlo!, no, aunque tendría que ser pero...

- “Recompensas” materiales según las necesidades que se hayan programado, y organización del material, al mismo tiempo que se predica con el ejemplo, de forma que se conciba que todas las cosas son de todas las personas.

... se van haciendo cosas, cosas indirectas, si hay que pedir: material, “¿quién necesita material?”, cada ciclo que pida, pues si dice el Equipo Directivo con la junta económica que tenemos 75.000 pts. y uno ha pedido cuatro bolígrafos, pues cuatro bolígrafos y otro ha pedido dos planisferios y otro ha pedido... pues se le da, y toda la gente dice: “¡ah, tanto dinero!”. No, no, es que aquí hay dinero que no se reparte, es lo que se necesita. “¿Has programado?”, como no me pusiste más nada, ... entonces ya, por ahí y esto está en la biblioteca porque claro... y esto está en lo de los materiales y hemos puesto un cartel y unas fichas para que el que se lleve una cosa la vuelva a dejar por si otro la necesita, son pequeñas... cosas así funcionales, de organización, de orden que hemos pensado que por ahí puede que vayamos entrando para pensar que las cosas no son para tenerlas en mi clase. No, ya te digo esas estrategias de funcionalidad, que de momento esas son las que hemos pensado que pueden valer, de momento,... a la gente predicarle así moralizando, no se entra, porque claro: “mira porque lo dejes aquí, porque es lo mejor para el grupo, porque el grupo, porque la solidaridad, porque tal..., ¿no?”, tiene que ser esas estrategias físicas materiales que vean que las cosas son de todos, vamos a lo mejor nos equivocamos pero por ahí vamos.

- Una carta en la manga.

Entrevistadora: ¿Quizá eso (que sea numéricamente poco profesorado) hace que las personas se comprometan más?

Claro, claro, aunque sólo sea por no quedar al descubierto. ... yo creo que también se debe hacer en los grandes. Cuanta más gente hay, más hay que repartir las tareas. Pero, claro... depende del Equipo Directivo.

- Presentación de actividades de forma atractiva y con mano izquierda, al profesorado al mismo tiempo que a las madres y padres para que ejerzan como grupo de presión.

Presentar actividades al profesorado, yo por lo menos es lo que hago. Presentar actividades que sean llamativas y presentándolas con cierta mano izquierda. Y presentándoselas también a los padres, de tal forma que esos padres influyan a su vez en el profesorado, los padres más concienciados. Porque esto son formas nuevas, yo te decía antes que mucha gente no está por esa labor. Y aprobar el Plan de Centro, y una vez que se ha aprobado, ya esto lo pusimos en el Plan de Centro tampoco es que haya obligación de hacer todo lo que se ha puesto en el Plan de Centro.... Y es todo a base de dinamizar el currículum que no sea lo estrictamente de contenidos, tiene que ser a base de buena voluntad, porque si nosotros planteamos una semana de teatro... un programa a medio hacer de estimulación del lenguaje... Eso requiere un trabajo adicional, que no es llegar a tu clase y ponerte a explicar una lección y ponerte a hacer problemas y hacer dictados... que es casi más cómodo. Y, vender eso cuesta, cuesta en el Equipo Directivo. "Pues mira, no te preocupes, si en la hora del recreo no tienes que ensayar teatro, eso es la misma clase de Lengua, la misma clase de Matemáticas, vamos a agudizar un poco el ingenio a ver qué sacamos de este teatro para que sea una cosa globalizada". Eso cuesta mucho trabajo porque no nos lo ha enseñado a hacer nadie. Dinamizar, pues se ha entendido, en ese sentido a base de buena voluntad.

- Cursos y charlas para reciclar y formar al profesorado en las necesidades y actividades más inmediatas programadas en el centro.

Intentamos romper moldes que están ya obsoletos ¿no?, y cuesta muchísimo trabajo. Y como la oferta... lo que se organiza para que se haga aquí, los pocos cursos que hemos organizado, que venga aquí el que sea, que nos los dé en nuestras horas de exclusiva y ya está. Se anuncian muchos cursos, el que quiere asiste y el que no no, eso ya... (...) hemos hecho también algún curso con todo el profesorado. Pero hay que limitarse a eso, a hacer un curso "mira porque nos podría ayudar", entonces sí. ...programación de cursos, alguna charla de algo, que alguien que venga, o...

- Quemar energías y esfuerzos en aquellos aspectos que son considerados de mayor profundidad y ceder en aquello que se estima de menor relevancia o en lo que es imposible acordar nada.

Pues no es fácil eso, ¿no?. Pues se trata de acordar la... digamos las cosas más sustanciales y, bueno, pues cuando se llega a un punto en el que no es posible pues... depende, o sea, que hay cosas que a lo mejor pensamos que no vale la pena seguir centrándose en que esto tiene que ser así, sino que, como te diría, pues una de cal y otra de arena, o sea, hay veces que bueno, intentas que las cosas lleguen a un punto de confluencia y otras veces pues que cada cual si no es una cuestión de tipo fundamental, que ahora mismo no se me ocurre un ejemplo así muy evidente de lo que te digo, pero si hay mucha dificultad a que... yo evalúo de esta forma y otro evalúa de otra manera pues... pues así sí que tenemos que un punto común, si merece la pena digamos echar ahí tiempo y esfuerzo y que eso sea común. Pero luego otro de cosas pues que bueno, si no se puede llegar a un acuerdo entero pues... en fin, intentando que si en todo no, por lo menos en algunas cosas se vayan...

4. COMPLEJA MEZCLA ENTRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA DOCENTE

Cómo se separan o mezclan las destrezas, comprensiones, significados y comportamientos docentes y directivos es una reflexión que conviene hacer puesto que las actividades ordinarias del profesorado son docentes y las extraordinarias, en algún momento de su vida o esporádicamente, son directivas. El cambio de una función a otra deja secuelas y aprendizajes para quienes cumplen ambas tareas. Identificar la manera que tiene el directivo de asumir su papel desde la comprensión cotidiana de la docencia en su clase debe ser objeto de estudio por cuanto su estatus cambiante le condiciona de una manera diferente a si su posición fuese permanente como directivo. Extrapolar, pues, unas funciones a otras, transferir significados, darle un sentido a la docencia o a la dirección en base a experiencias mantenidas de manera diferente puede aportarnos claves. En ese sentido este epígrafe quiere recoger las expresiones naturales, las justificaciones racionales y comprensiones acerca del papel docente y directivo. Los intereses de compromiso con amigos o compañeros, la obtención de puntos para el traslado, las motivaciones políticas o sindicales, la reducción del horario, el aliciente económico o la realización de un proyecto cooperativo, todos son intereses que afectan de alguna manera a nuestro directivos.

Dependiendo del número de alumnos que tenga un centro, así será la reducción de las horas de clase de cada uno de los miembros del Equipo Directivo. En un caso, al ser un centro pequeño de alrededor de 350 alumnos, esta reducción es pequeña. La figura del Director es la que se ve más "compensada" y en este caso tiene 12 horas semanales de clase, y el resto hasta completar las 35 horas semanales de jornada se ve ocupada por el ejercicio de la función directiva. La reducción del resto de los miem-

bros del Equipo Directivo, ni siquiera merece la pena ser comentada.

En ocasiones se plantean interferencias entre las funciones de la labor directiva y las docentes. Uno de los casos que a veces se plantean es que como tal Equipo Directivo han de ejercer directamente las labores disciplinarias, mientras que en el aula esto choca a veces con el talante que como docente se tiene, o con la dinámica que se lleve con un grupo determinado, pues a veces esa disciplina es más relajada; quieren decir que: "...A veces hay que cambiarse la careta, y ahora soy Director, ahora no soy Director (...), en fin, que en este aspecto existen un pelín de interferencias. En otras ocasiones, más que interferencias lo que se produce es un cambio de rol: no es lo mismo estar en clase y tener que decirle a un chiquillo: anda bonito, cállate, que a la hora siguiente cuando estás en tu despacho ejerciendo la función directiva, que venga un profesor dándote quejas de ese mismo chiquillo; en este último caso, no hay más remedio a veces que echarle al chaval la bronca (...)"

De todas maneras piensan que el alumnado los ve más como profesores que como cargos directivos, y muchas veces terminan yéndose del centro sin enterarse de quién es el Director, Jefe de Estudios, Secretario o Vicedirector y las posibles funciones y competencias propias de cada uno de los cargos directivos. Otro aspecto que interfiere entre docencia y ejercicio de la función directiva, sobre todo en el caso de la figura del Director, es que, en ocasiones, se han de perder horas de clase porque coinciden reuniones, reuniones que son inaplazables, o visitas al centro de alguna autoridad educativa, o la inspección... En este caso es la docencia de la figura del Director la que suele resentirse. Aunque afirman que tampoco es preocupante pues el porcentaje de clases que se pierden por estas interferencias es ínfimo.

Vamos a procurar mostrar cómo los esquemas básicos de funcionamiento del Equipo Directivo, a veces, es la generalización de algunos esquemas de funcionamiento en las aulas respectivas, en donde, -aquí sí-, la profesionalidad unida a la experiencia acumulada tras largos años de docencia han configurado un marco de actuación de resultados claramente satisfactorios en un contexto de justicia, democracia, igualdad, respeto a la diversidad, fidelidad al conocimiento y competencia en la gestión de los procedimientos para traducir estos principios. Es decir, las mismas características que, según Beltrán (1994), debe reunir la persona que asuma la dirección de un centro educativo. Un punto de partida importante lo constituye el hecho de ser personas de un carácter emprendedor, arriesgado incluso, de talante abierto y siempre dispuestas a escuchar a los demás. Esto conlleva de manera natural una inquietud por acometer proyectos de innovación en el aula que, una vez en la direc-

ción, se tratarán de generalizar a todo el centro, respetando siempre las reticencias mostradas por algunos miembros del claustro. A pesar de todo, las mismas críticas (positivas o negativas) vertidas como tutoras de un curso se reproducen ahora como parte del Equipo Directivo:

¿Crees que no nos critican, que no nos acusan de protagonismo? Pero lo asumimos; hay que asumirlo.

Para unas personas, la constancia es la clave de un trabajo productivo que permita la transformación de la realidad con la que se encuentran seriamente comprometidas, no resulta especialmente difícil trasladar esta idea de cambio a un espacio mayor con la coparticipación de quienes deseen sumarse a su proyecto de centro:

Aquí enganchamos irremediamente a trabajar a todo aquel que viene.

Como ya vimos, durante muchos años la labor realizada se ha circunscrito al aula y los proyectos han partido desde este espacio con la oposición ora tácita, ora explícita, de la antigua dirección, anclada en planteamientos educativos propios de épocas pasadas.

Nosotras nunca habíamos manifestado interés por estar en la dirección, entre otras cosas porque creíamos que nuestro planteamiento de escuela era distinto al de la mayoría. Entonces, ¿qué sentido tiene que tú quieras generalizar algo con lo que no están de acuerdo?

Como ya se ha dicho en otro lugar, el interés por resolver un grave problema puntual que se venía dando en el centro fue la motivación última para lanzarse a la conquista del cargo directivo. Tras superar exitosamente la difícil prueba se comprobó que, además, desde la dirección podían plantearse otras muchas cosas que las reticencias de otras épocas hacían que se quedasen confinadas en las aulas.

Sin embargo, ahora, [desde la dirección] se pueden hacer muchísimas cosas. [...] Por lo menos no tienes el obstáculo de qué vas a decir o de que tengo que consultárselo a la Directora.

Es decir, desde el momento en que se accede al cargo y se está rodeado por personas de confianza, se tiene la impresión de contar con menos impedimentos. Y decimos "se tiene la impresión", porque en la realidad surgirán otros problemas que posiblemente en un principio no se tuvieron en mente: un nuevo Delegado de Educación a quien le son lejanos los proyectos aprobados por su predecesor en el cargo, una nueva Alcaldesa a quien preocupan más otros asuntos locales, sucesivas asociaciones de padres y madres del alumnado comprometido en muy diversos grados con los intereses del centro. En definitiva, la paulatina disolución de unos logros

que en otro tiempo constituyeron, pese a las dificultades, hitos en la historia local del pueblo (por reducirnos sólo al contexto más inmediato que los vio nacer). Todo ello genera un escepticismo al que las propias protagonistas no son ajenas:

Hay veces que nos planteamos si esto tendrá continuidad el día que no estemos, si esto seguirá estando como hasta ahora.

Este planteamiento adquiere aún más sentido en tanto que se formula desde la posición de un cargo directivo, que es desde donde mayormente se puede anhelar una continuidad del trabajo en el tiempo, ya que la labor callada que (mejor o peor) cada docente realiza en el aula parece irremediablemente con el cese de su actividad. Pero lo que interesa, por encima de cualquier otra consideración, es que el centro funcione y funcione bien, lo que requiere a veces mucha entrega y dedicación que, por supuesto, nunca será bien valorada.

Lo que me interesa es que el centro funcione lo mejor posible y asumo lo que haga falta en cada momento. [...] Es un servicio que se presta a la comunidad [...], estás disponible, hay que ser generosos y hay que entrar con esa actitud, si no yo creo que no se va a ningún sitio.

Esta predisposición y buena voluntad es la que consigue “tirar del carro” día a día, más allá de ajustarse a encorsetados modelos preestablecidos de funcionamiento de un centro escolar:

No soy de modelos rígidos [...] pero sí que creo que hay que proponer, dinamizar... [...] Si tú aceptas un compromiso de este tipo tampoco pueden obligarte a decir: No hago nada porque a la gente no le interesa hacer nada. [...] Entiendo que tienes una responsabilidad superior por el hecho de haber aceptado un cargo.

La dirección se define de una forma normativa, pero no se prepara para el ejercicio de la práctica por lo cual los directores se lanzan a una aventura, que tiene motivaciones distintas según cada candidato; en el que nos ocupa nace de un compromiso personal con una forma de entender la enseñanza.

Hay un momento en el que tú no te planteas tener tareas administrativas porque estás metido en lo pedagógico y no te interesa el tema y tal, pero se crea una situación de emergencia, por ejemplo aquí se creó al implantar el claustro, había una situación de desgaste del antiguo Director que provocaba que la propia situación de desgaste del Director se reflejara en el colegio que también se desgastaba, y no había una alternativa inmediata y la alternativa inmediata eras tú, y que fueras un poco a sostener aquello, entonces pues me sentía empujado.

La explicación de nuestro informante acerca de sus motivaciones para proponerse como candidato a la dirección, nos descubre una característica, y es la escasa relevancia que se le concede a esta función desde el punto de vista técnico, "la escuela es una empresa que no tiene que rendir cuentas de sus resultados a nadie".

El hecho de que el cargo sea electo, se presta a que se quede en su aspecto de representación del profesorado y no en su papel de gestor del currículum, por lo que nuestro informante afirma:

yo pienso que la formación de los directores es un talón de Aquiles yo ahora me siento mucho más formado para esto, ahora ya concluyo una cosa que te dije, soy partidario de profesionalizar la dirección... con controles democráticos muy estrictos pero yo soy totalmente partidario de que esto sea una cosa de tipo profesional.

La dirección se presenta como un elemento de primer orden en el centro tal como nos comunican nuestros informantes en el desarrollo del currículum. Y esto ocurre a partir de que el Director conoce el ambiente del profesorado, se forma técnicamente en lo pedagógico, administrativo, y en la gestión.

He estado en la facultad, he ido a cursos, ya tenemos dos elementos entonces, tenemos el conocimiento del ambiente que es fundamental no llegar allí de pardillo; segundo, formarte, un Director necesita formarse en relaciones humanas, en cuestiones administrativas, en cuestiones de temas de coordinación pedagógica".

Desde esta posición el Director informante lidera un proyecto como él dice: "no porque yo fuera mucho más listo, tenía que ir abriendo camino, y para eso tienes que estar formado". Nuestro informante llega a definir el perfil del Director y el modelo de gestión de la dirección:

el perfil del Director pasa porque sea un buen gestor, un buen coordinador y un experto, un buen coordinador pedagógico, y una persona de probada eficacia en relaciones humanas, y en eso tiene mucho que ver la Universidad, con preparar a esa gente.

Se tiene muy claro desde la dirección que el cargo de Director es algo pasajero, en el que se cumple una función durante un cierto tiempo y luego se vuelve de nuevo a las funciones habituales de dar clase. En este caso parece que el Director, se siente primero profesor, que es el elemento principal que da sentido a su trabajo y entiende la labor de dirección, en este caso como eventual y que, de nuevo, volverá a sus clases. Esta razón la aduce para seguir desempeñando la doble función. Incluso consideran erróneo todos los miembros del Equipo Directivo que no diesen clase:

Yo creo que sería un error y lo mismo ocurría cuando estábamos de asesores que no quería que diéramos clase, y yo siempre me opuse por una cuestión, porque esto no es eterno, esto hay que volver luego otra vez y ...yo mi opinión es que despegarte de las clases que me lo pidió el inspector el año pasado: "no deberías de dar ninguna clase". Digo: no, ninguna no, alguna tengo que dar, porque realmente te despegas de las clases y te olvidas y luego te cuesta mucho trabajo y como esto no es para siempre hay que volver a...

Se entiende el dar clase como una posibilidad única de estar en contacto con los intereses del alumnado. Se considera que desde los despachos, aunque están las puertas abiertas como, en este caso, no se conoce la realidad de lo que pasa en el centro, y esa es una de las labores que considera prioritaria el equipo de dirección, el saber cómo está la dinámica del centro.

... y claro los escuchas y sabes también directamente qué es lo que pasa y yo creo que es positivo que por lo menos a un grupo se le dé clase con objeto de no perder la realidad de los alumnos y conocer sus problemas.

En este caso las clases del Director están a primera hora de la mañana, lo que deja todo el resto del día para dedicarse a otras funciones propias del cargo. También es curioso observar cómo, salvo pequeñas quejas de falta de horario para ejercer su labor directiva en las que los tres coinciden, sólo el Secretario se queja de que esa actividad interfiera en su actividad docente.

Sí, eso si precisamente yo creo que los tres estamos pringados en lo mismo, tenemos el mismo problema que cada dos por tres la puerta, ahora estamos en época de matriculación, pues cada dos por tres, no hay nadie porque Antonio, el Director, está en clase; que el Jefe de Estudios está también arriba dando clases y yo, por ejemplo, no me pilla en horas libres porque hay un montón de horas que ninguno de los tres estamos libres como porque falta alguien y está otro sustituyendo.... Total que está Secretaría y Dirección cerrada, total que la primera puerta a la que vienen es a la mía; eso es así aunque haya alguien por los pasillos y viene alguien preguntando " llama aquí que aquí es el Secretario " por eso a lo largo del día si no es seis es diez y si no veinte, hay días que hasta veinte veces llaman a la puerta si no es para recoger un graduado, para entregar solicitud o para pedir un certificado de lo que sea.

Jefe de Estudios: Para los tres profesores que forman los equipos docentes, los tres profesores básicos, hay unas limitaciones de tiempo bastante importantes sobre todo limitaciones de tiempo que hay que coordinar el horario con los demás profesores, no se puede a veces coordinar lo suficientemente bien para que siempre esté siempre un profesor aten-

diendo a la dirección y al funcionamiento del colegio...

[...] Teniendo en cuenta a parte de eso la organización de Secundaria que a mí me obliga a no tener el horario que a mí me correspondería, yo tengo dieciséis horas lectivas de clase semanales lo que corresponde hasta 21 horas de Secundaria y yo tengo bastantes más 16... y cinco... 21 horas de funcionamiento de Jefe de Estudios. Bueno, yo le echo luego hasta las treinta y tantas, pero que lo que me corresponde sería cinco horas de Jefatura de Estudios, y en cinco horas no se puede llevar a cabo en este colegio una labor positiva ni mediana en cuanto a jefatura de estudios.

5. DOS ÁREAS INFORMALES COMO INDICADORES DE LA CONCEPCIÓN CURRICULAR JERARQUIZADA

Conocido y notorio es que tanto la Educación Musical como la Educación Física no han gozado, tradicionalmente, de un prestigio académico y social en relación de equidad con las demás materias del currículum escolar. En la actualidad, cuando ambas materias cuentan con un diseño curricular propio y los centros están siendo dotados de profesorado especializado, la situación está cambiando y se está dando paso a la generación de una nueva cultura y actitud social que, poco a poco, esperamos que consiga colocarlas en el lugar que les corresponde.

En un centro concreto se detecta un ambiente óptimo, al menos entre el profesorado, en cuanto a la consideración y valoración que se otorga a estas dos asignaturas. Concretamente se está creando en el centro y en su entorno un ambiente de sensibilización musical. Posiblemente la influencia del profesor especialista que introduce música de otras culturas (china, hindú o gitana), creando al mismo tiempo un ambiente físico favorable, esté incidiendo de manera positiva en modificar la situación de partida: "...para introducir la música de otras culturas trato de crear un ambiente que guarde estrecha relación con el país de origen. Me llevo incienso hindú a la clase y mientras escuchamos un "raga", propicio un ambiente de relajación y les relato algo en relación con la religión hinduista lo que mezclado con el olor a incienso crea un ambiente propicio que genera un gusto por lo exótico y una sensación de viaje a un nuevo mundo. Incluso a veces se han conseguido vídeos o textos que enriquecen bastante el conocimiento de los países originarios de este tipo de música".

No se detecta discriminación particular respecto de la materia de Música. Tal es así que incluso se beneficia -por fin- de la posibilidad de tener un aula específica relativamente grande. La Junta Directiva comprende que así sea porque a su juicio:

es para poner los instrumentos, el aula es un aula normal pero adosada lleva una tutoría. El material está por venir, todo queda todavía por venir.

No debe dejar de apuntarse que permitirá ciertas actividades rítmicas y de movimiento y quizá, de agrupaciones vocales e instrumentales, siempre que la Administración no falte a su compromiso de dotación de materiales. Por su parte, la Junta Directiva no niega su compromiso de apoyo al único profesor y al área, "como un área más del curriculum", incluso con la felicidad de haber caminado en común pues tanto los inicios de junta como los del área son cronológicamente iguales:

es decir, desde que empieza la transformación es desde que empieza la música.

El juicio transmitido por la Junta Directiva sí nos ha permitido detectar uno de los vaivenes propios de un área que se está implementando novedosamente. Es en lo extraescolar, en su parcela más social, donde la música cumple su verdadero cometido, aunque aquí no se haya conseguido en su totalidad porque:

de Música ahora mismo no existe nada extraescolar.

Posiblemente tal situación refleje algún error del pasado. El intento frustrado de formar un coro -anterior a la creación del área de Música- no se valora negativamente, aunque puede ser sintomático de una posible falta de iniciativa del nuevo profesor hasta que se olvide aquella experiencia. De hecho:

incluso sin haber Música pues sí ha habido una rondalla y ha habido intento de coral, pero que ahora, por ejemplo el año pasado, pues no lo hubo.

Dicho de otro modo: nos parece detectar que al profesor de Música le es exigible la creación de un coro. Por otro lado, es posible que dicho profesor no encuentre su éxito social en la comunidad educativa hasta que consiga la constitución de tal agrupación. Pero claro, los antecedentes pueden no ser demasiado favorables.

Por otro lado, la Educación Física viene impartándose por profesores especialistas en el área desde 1986. En este momento son cinco profesores titulares del área los que la imparten en los distintos niveles educativos. Cuatro a tiempo total y uno (Director) a tiempo parcial.

En ningún momento (al menos desde 1986), el área se ha sentido en desventaja

con respecto a otras, en lo relativo a espacios, horarios, cargas docentes... sino que siempre fue tratada como un área más, obligatoria dentro del currículum. Profundizamos en nuestras preguntas, para investigar si una de las razones de que la Educación Física está tan bien tratada en este centro, es por pertenecer el Director a este departamento:

...de hecho no ahora como Equipo Directivo, sino también como jefe del departamento del área y antes del área, como jefe del departamento de Sociales en donde estábamos incluidos, siempre hemos hecho valer nuestros derechos como una materia más, como un área más del currículum.

Incidimos en que por nuestro conocimiento de este centro, sabemos que los medios, los recursos y las instalaciones, siempre han estado por delante del resto de centros de la provincia. Quisimos saber si era porque la Administración había tomado la iniciativa o se había insistido desde el centro y el departamento. Ambas cosas, interés de la Administración e insistencia del centro para la adecuación de las instalaciones. De hecho son suficientes y adecuadas. Pueden impartir clase práctica tres profesores en la misma hora, en espacios diferentes y con material suficiente.

Respecto al trabajo interdisciplinar protagonizado por este área, en este momento no hay en marcha ningún proyecto con otras áreas, aunque sí en otros cursos. Para el próximo año dejan entrever que están trabajando con el departamento de Ciencias Naturales para la realización de actividades en el medio natural. El área de Educación Física protagoniza la mayoría de las acciones extraescolares a través del departamento. La participación de los alumnos es a través de actividades de competición interna y la competición inter centros fundamentalmente y ahora, al incorporarse el primer ciclo de Secundaria, se están planteando la participación en los juegos deportivos también.

6. LAS TRANSVERSALIDADES O LA NADA: LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO

Las áreas transversales se mueven en terrenos movedizos, entre la realidad y la ficción. Una realidad que parece ser que no ha llegado a los centros tanto en su concepción como en su implantación. Las áreas transversales se consideran como algo muy puntual, algo que se programa con fecha y hora sobre un tema específico o en referencia a un grupo social determinado.

Bueno, es que en las áreas transversales no estamos todavía muy 'puestos' en esa programación. Por todas las razones que te he dicho antes a la hora de programar. Nos creemos que un área transversal es ahora programa Educación para la Salud y ahora programa Educación para la Convivencia y ahora programa Educación No Sexista y ahora programa Educación para la Paz. ¿eh?, y eso... "sí ya vienen en los libros", muchas veces ni programar. "Si eso ya viene... cuando dimos no sé que, lo tocamos". Entonces, es lo que te digo, un poquito de falta de nuestra propia preparación. Si las transversales se hacen en momentos puntuales... yo creo que en cierto modo no estamos todavía preparados. "Es que si preparamos... es que tengo que ensayar...", "mira, no se trata que ensayes el teatro, es la clase de Lengua,... Es lo que te decía al principio, hace falta preparación, para que yo considere que una obra de teatro está educando para la igualdad de oportunidades, está educando para la paz, está educando en el área de Lengua, estoy haciendo Matemáticas, estoy haciendo Ciencias Sociales... hasta que nosotros lleguemos a asimilar que el preparar una obra de teatro pueda estar haciendo todo el currículum... es muy difícil, porque no se nos ha preparado para eso. Son compartimentos estancos... ahora hago Lengua, ahora hago esto y ahora la transversal... Eso está así, salvo honrosas excepciones, que sí que las hay. Que hay gente que sí que lo está haciendo, también aquí en el centro.

El problema, que como bien señala la Directora, tiene su raíz en la falta de formación y reciclaje de los y las profesionales, viene no sólo en su concepción errónea, sino que, y muy peligrosamente, creamos que es su concepción adecuada. Esta situación es la que podemos encontrar con respecto al área transversal de Coeducación o Educación para la Igualdad, en la que el pensamiento reinante es que actualmente nuestras escuelas coeducan, por el simple hecho de que niñas y niños conviven en las aulas, no parándonos a pensar que esta convivencia puede descoeducar más que coeducar, y toda insistencia de los distintos sectores concienciados para trabajar la igualdad entre los sexos, conlleva a desprestigiar y desvalorar a dichos sectores.

Pues yo creo que todavía no se concibe mucho. No se concibe mucho, no. No, porque... una cosa que yo creo, que están haciendo es desprestigiar, en el sentido de que le achacan a los movimientos feministas que es que ahora quieren que todos seamos iguales... o sea, el ambiente es ese. Coeducación, pero si ya coeducamos, pero si ya tenemos a los niños y a las niñas juntos, o sea, que todavía no conocemos muy bien lo profundo que debe ser en la discriminación no sexista por muchísimas razones... en todo eso no hemos profundizado ¿no?, yo tampoco.

Hombre... no es que se discrimine, pero tampoco no hemos hecho gran hincapié en que la cosa tenga una significación especial. Si le preguntas a alguien... pues sí, lo mismo cosen las niñas que los niños, porque... Yo creo que nos tendremos que ir preparando poquito a poco, no solamente en lo que es coser, no solamente en cómo se hace una receta de cocina... pero vamos entrando. Claro, pero es que luego dices que la cosa es más profunda. Pues si es más profunda no hemos entrado, pero si vamos entrando por ahí... pues bueno.

Por parte del Equipo Directivo no se ha dado ninguna orientación para trabajar la igualdad entre alumnos y alumnas. La razón a la que alude la Directora, por la que se ha dejado en el olvido la educación para la igualdad, no sólo es la falta de formación de los y las profesionales, sino su propia falta de preparación.

Porque no estamos preparados. Por mucho que quieras no estamos preparados, yo ahora estoy trabajando en ello con un grupo de compañeras, estamos ahí con un proyecto (al margen de la escuela)...

... y vamos a intentar los materiales que hagamos aplicarlos aquí... y darlos a conocer. Pero, en general, yo misma sé que no estoy preparada para eso. Sí a nivel de filosofía y a nivel de decirlo y de razonamiento pero, de hecho, no lo he trabajado así, decir una cosa específica para trabajar la coeducación. Que tampoco creo que debe ser tanto..., si tú haces algo específico te estás concienciando para que no se te olvide, con lo cual tiene una incidencia un poco más grande. Tratas de que los niños hagan todos las mismas cosas, estar detrás de que... un niño si se disfraza de una cosa que no es tan machista los otros no le digan nada, tratas de... pero como una línea educativa que incida, que hallamos hecho análisis de los textos en ese sentido, análisis de nuestras expresiones... pues no. Eso yo creo que pasará tiempo.

La limitación que se encuentra este área transversal no es sólo formativa de aplicación teórica y práctica en el aula, sino de concienciación de las distintas discriminaciones de que son objetos las mujeres y de los distintos canales por los que se manifiesta un trato discriminatorio hacia las chicas en las aulas: libros de texto, uso del lenguaje, distribución y uso de los espacios, expectativas del profesorado y relaciones interpersonales desiguales, etc., en definitiva, concienciación de que el género es un principio organizador.

Eso no está totalmente integrado a nivel nuestro, de adulto, ni en la sociedad ni en el profesado, entonces es verdad que lo reconocemos que está ahí, que tratamos cuando hay que hablar pero que mientras que eso los adultos no lo integremos como que hemos integrado que somos rubios o morenos o que somos gitanos o payos, o que somos... yo creo que eso es una labor casi social, que es lo que te decía: no cambia a la sociedad así por

las buenas, la escuela es una minúscula parte que a la vez que cambia recibe los cambios y se hace portadora de esos cambios, y esa labor todavía no la veo yo que esté muy integrada dentro de nuestro quehacer.

Otro de los problemas con los que nos podemos encontrar al tratar el tema de educación para la igualdad es que nuestro trabajo parta de cero, como si no tuviéramos una larga y pesada historia de discriminación sexual a nuestras espaldas, historia que se va canalizando y reproduciendo en las escuelas.

Pues mira...el número en cuanto a actuaciones concretas en coeducación en sí nos lo planteamos como una forma globalmente práctica, es decir, a través de la rutina de la vida cotidiana y de que el trato y el comportamiento en la forma de estar en la clase favorezca la coeducación, o sea, no en actividades al margen de, o actividades muy propias de coeducación sino que nuestra mente y nuestro comportamiento está un poco en el evitar comportamientos que sean sexistas, ¿no? El que la clase, bueno, a medida que va surgiendo sobre la ocasión que se eviten discriminaciones y que se eviten posibles... pues eso, comportamientos sexistas.

Abordar el tema de la diversidad hace que fluyan todas las dudas, incoherencias e incluso el planteamiento de la injusticia que la escuela puede estar cometiendo con los grupos minoritarios, y la creencia de impotencia por parte de la escuela al contrarrestar el entorno su trabajo diario.

... si la familia no quiere por otras causas la escuela no los integra. La escuela "es que hay algunos que pierden interés" porque la familia previamente, esa familia gitana que es el problema, ha querido previamente y ellos están en la onda de integrarse. Pero la escuela por sí no integra, por mucho que haga. Esa es mi experiencia. Y siempre he tratado con el interés de que venga, de que colaborando... pero mi experiencia es que la escuela no integra... Ahí hay un problema muy grande, la escuela no le interesa, a los gitanos no les interesa. Es decir, "¿por qué no se adapta la escuela a lo que a ellos les interesa?", esa discriminación tampoco se puede hacer porque se hace para una globalidad del alumnado, ellos son una minoría. Es muy difícil, la escuela no integra. Yo, los años que llevo... porque ellos no quieren. ... porque mira, una cultura siempre le ha podido a otra. Es verdad que hay que respetar la cultura gitana,... pero toda la vida una cultura mayoritaria siempre ha podido con la minoritaria, eso es así. Que no sea justo, claro que no es justo,... Pero eso es que es así y es que los gitanos... es que la escuela no los integra.

... yo creo que hace su parte, pero como en todo está contrarrestada por todo lo que sucede fuera, piensa que aquí están 5 horas y luego están 21 horas fuera. Entonces, yo creo

que la escuela hace su parte pero no integra porque no, porque todo lo otro le puede a lo que la escuela puede hacer. Yo creo que la escuela está haciendo mucho, pero no, la escuela no está integrando porque no puede, no se le puede pedir a la escuela que integre. Porque la experiencia es que lo que hace como, con los otros niños, hay muchas cosas que la escuela quiere influir y luego puede más la sociedad.

Una vía que señala la Directora, para contrarrestar esta influencia recesiva, es trabajar los valores junto a las familias y ser consecuentes con los valores por los que se trabaja.

... venimos con una discusión y con lo de la educación en valores. Yo creo que cada comunidad educativa... se plantea unos valores a educar. Pero es lo que te decía antes... hay que planteárselos en colaboración, sobre todo con la familia. Un valor de la solidaridad: que si todos lo ponemos en nuestros proyectos... pues bueno, vamos a proyectar la educación de ese valor con las familias. Si no, no sirve para nada. Y muchos valores que, por ejemplo, vamos a educar nosotros en el respeto a las instalaciones, en el respeto... Qué vamos a hacer, lo primero, por qué están esas plantas ahí tan nuevas, porque son los padres los que las han regalado... Pero, cómo se mantiene muy bonito. Los niños las respetan perfectamente, porque todos han visto que una madre ha traído una cosa... que un padre... que otro padre vino y ha ido a... Todo lo que sea educar en valores tiene que ser en colaboración con la familia. Y todo lo que sea en colaboración con la familia se consigue. Si yo digo ahora que vamos a educar en la corresponsabilidad y ahora resulta que yo en la clase impongo las normas... eso no sirve para nada... "los niños no hacen caso, los niños tal"... ¿por qué?, porque eso casi lo he puesto yo. Todo lo que sea educar en valores tiene que ser corresponsabilidad del grupo...

El trabajo con respecto a la atención de la diversidad, consiste en que alumnos y alumnas aprendan el buen comportamiento y reciban clases de apoyo.

Pues mira, en la escuela se predica... a todos los demás, que uno es como el otro, que no le tienes que llamar el gitano, que tiene su nombre, que el maestro verdaderamente trata de que aquello... pero claro, hay cosas y hay conductas según se van haciendo grandes que son rechazables y los chiquillos los rechazan, les asusta... Y entonces se crea ahí ese conflicto que nosotros no lo podemos resolver. Y eso que la escuela lo resuelve en el sentido de que como hay cierta norma..., y al niño gitano siempre se le esta diciendo..., al que crea problema, que hay muchos que no crean problema, porque ya te digo, es porque su familia anteriormente ha decidido que su vida sea más normalizada. ¿Que es injusto porque son ellos los que se han adaptado...? pues qué te voy a decir, puede ser que sea injusto, pero

el hecho es ese. Ahora, hay otros que no y el maestro empieza a decirle “esto no es para los niños...” y entonces, el chaval, se comporta un poquito. Pero cuando sale viene la queja por la mañana “es que fulanico nos vio por la calle... que le dijo al maestro... que luego le pegó porque se...” todo eso existe. Y es un problema de muy difícil solución. La escuela no integra. Esa es mi experiencia, que puedo estar equivocada, pero la escuela no integra.

¿De integración te refieres por ejemplo a la etnia?. Nosotros tampoco lo trabajamos de una manera especial, la verdad es que no existe un gran problema de integración. Concretamente los niños que nosotros tenemos, porque son niños que asisten con bastante regularidad y que al no haber demasiados por clase se integran en el grupo, es decir, que no presentan más conflictos que los niños que no lo sean. Por lo tanto, no se toma ninguna medida especial, lo único es que muchas veces tienen unos déficits culturales, intelectuales importantes, se intenta hacer con ellos actividades de apoyo, de recuperación. Que los tenemos distribuidos por los profesores que en razón de especialidad salen de su clase, tenemos establecido el apoyo con estos niños de necesidades educativas especiales o de minoría étnica.

Podemos preguntarnos por qué esa falta de interés por la escuela, qué les ofrece cuando queda fuera del currículum su propia cultura.

Lo que pasa es que aquí, aquí concretamente al ser muy minoritarios, y muy minoritarios te hablo de que puede haber en todo el colegio 10 ó 12 chiquillos, no hay más. Y que la mayoría está muy integrada en la sociedad paya. ¿Cómo asume la escuela esa cultura?, pues mira, nosotros tampoco tratamos, cómo te diría, de hacer cosas especiales para... Si no, hombre, tampoco de anular, pero sí de ver a los niños de estas edades con total normalidad, es decir, que no se sientan diferentes y creo que están bastante aceptados por la mayoría y luego, el rechazo que puedan tener no es por el hecho de ser gitanos, por ser de una raza determinada, sino que a veces tienen un comportamiento regular, algunos de ellos, por su ambiente, por su... Y el rechazo puede venir de ahí y no de ser de determinada raza.

Enfatizar la educación en valores, incluyendo una programación pormenorizada de los mismos en el programa de acción tutorial, como uno de los objetivos generales recogidos en el Plan Anual de Centro 1997/98.

Según la Directora, se ha apostado por una serie de valores: la participación, la libertad, el cuidado de los materiales y la solidaridad. Al abordar este tema, la educación en valores, parece aflorar un pensamiento automático, reflejo de una jerga

bien aprendida, pero verdaderamente nos hemos parado a pensar qué significa, en su significado más profundo, educar para y en democracia.

... siempre se opta por valores, o sea, por educar en la solidaridad, por la educación de tipo no sexista, de tipo igualitario, que contemple la individualidad de cada uno, que sean valores democráticos y de respeto al otro... son digamos valores ya un poco tópicos y generalizados. Los mismos casi para todo el mundo.

... a veces hay cosas que son un poco incongruentes, por eso hay prácticas que digamos que son incongruentes con ese tipo de declaraciones que hacemos todos y que creo que en eso estamos, en que no se distancie mucho lo que decimos y lo que postulamos con lo que luego hacemos en nuestra práctica diaria. Pero hay veces que sí existe distancia, a lo mejor hablamos educar para la democracia cuando a lo mejor tenemos una clase en donde quien manda es el profesor y se ha terminado. La práctica no va paralela a la teoría.

Esta asunción automática de los valores democráticos nos conduce no solamente, y que no es poco, a contradicciones prácticas, sino también teóricas ya que cómo podemos educar para la solidaridad, la participación, la libertad, el respeto, la igualdad, etc. cuando se ha dejado aparcada la educación para la igualdad y la diversidad.

En los momentos actuales se tiende a conectar unas áreas con otras. En los centros objeto de estudio no se ha tomado aún esta determinación, desde la perspectiva del área de Educación Física, y normalmente se viene trabajando al modo tradicional. Sin embargo el profesor de Educación Física manifiesta que existen algunas conexiones con los compañeros y compañeras de otras áreas que pueden guardar algún punto de conexión con su asignatura como puede ser el caso de la Música, Biología o Geología. En el caso de la Educación Musical se han realizado algunas actividades conjuntas con el área de Educación Física como bailes, movimientos sugeridos por la música y, en definitiva, trabajos de expresión corporal como pueden ser algunas coreografías. También se ha utilizado el movimiento libre con algunas pautas iniciales dadas por el profesor para provocar la desinhibición y la relajación.

La falta de práctica o mejor dicho la escasez de experiencias anteriores a esta etapa educativa, en cuanto a actividades de expresión corporal y musical, provoca en los alumnos actitudes de apatía, sentimiento del ridículo y deseos de inhibición. En opinión del profesor "... a esa edad se ríen por nada, pero como me ven que yo hago las mismas

tonterías, digamos tonterías entre comillas, pues ellos no se sienten tan ridículos; como ven que yo soy el primero que me pongo a cantar, a tocar la flauta, a hacer movimientos, porque a mí no me da vergüenza, pues ellos acaban por participar y entrar en esa dinámica.

Esta situación se produce dado que "...las relaciones entre profesor y alumnos son algo íntimo, como muy privado cuando estás con ellos, cierras la puerta y se crea un clima de confianza que te permite hacer este tipo de cosas...". La Educación Musical, además de con la Educación Física, ha tratado de encontrar puntos de encuentro con materias como la Historia (historia de la música), la Filosofía (reflexión estética) o el Inglés (cánticos de villancicos, vocalización de textos). Aunque no recogido de un modo tácito en el P.C.C. se acomete desde estas áreas el tema de la transversalidad ya que en ellas se afronta la consecución de actitudes y valores trabajando temas de educación para la paz, educación moral y cívica, coeducación,...

Reconocen los profesores de estas áreas la dificultad que entraña el conseguir la conexión con otros profesores y profesoras especialistas en las diferentes materias pues esto, que se considera como objetivo ideal a conseguir, necesitaría tiempo y sólo puede conseguirse con una flexibilización horaria que permitiera al profesorado reunirse y planificar. Sin embargo, y dado que esta situación aún no se ha llegado a conseguir, los profesores aprovechan los recreos y alguna que otra hora libre para hablar entre ellos lo cual supone una gran dificultad a la hora de coordinarse. Reconocen que el abordar estos temas resulta mucho más ventajoso hacerlo en la Educación Primaria ya que el número de profesores en cada curso es menor y esto supone una mayor economía de tiempo.

En relación a la integración en un centro, el profesor de Educación Física, manifiesta que no existen en el centro alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, o al menos con grandes necesidades especiales, aunque tanto de sus manifestaciones, como de las realizadas por el Equipo Directivo, se desprende que en este centro todo, o casi todo, el alumnado presentan necesidades educativas especiales. Es por esto que este profesor dice verse obligado a tratar de manera individualizada a algunos alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad de carácter anatómico funcional. En este sentido, y en palabras del propio profesor "... normalmente lo que hago es mandarle tareas específicas extras para que él, o ella, intente de alguna manera superar esas deficiencias. Suelo hacerlo en la misma clase lo que pasa es que se nos queda la sesión corta y entonces hablo a título particular con él o ella y entonces les hago ver la necesidad de que trabajen por su cuenta algunas

actividades que puedan ayudarles...”.

En cuanto a la participación integrada con el resto del grupo se considera totalmente positivo el que así se haga en función de las posibilidades de cada uno. Si éstas son suficientes y adecuadas la integración será total, por el contrario, si existe alguna limitación importante o imposibilidad, se le propondrán al alumno tareas específicas.

Dado que existe una orden legislativa en relación a la nulidad de las llamadas exenciones en la asignatura de Educación Física por parte de los alumnos o alumnas, (lo que está generando más de una controversia en algunos centros) la situación en este centro es de total normalidad ya que no existe ningún caso concreto, en este sentido, que se haya planteado en los dos últimos años por parte de algún alumno o padre/madre. Sin embargo, es cierto que se dan casos concretos en que, por alguna circunstancia especial y/o temporal, alguien necesite que se le libere de la práctica físico deportiva, lo que no le impide de participar en otro tipo de actividades de tipo conceptual, por ejemplo, propias de este área.

En relación con la Educación Musical, se contempla la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares en esta materia. En un principio se vio incluso la posibilidad de crear un grupo especial de alumnos que presentaran unas necesidades especiales, sin embargo, esto no se llevó a cabo y el profesor especialista atiende a todo el alumnado dentro de un mismo grupo. No obstante, y en palabras del propio profesor "... trato de que en el aula no exista un mensaje único para todo el mundo, sino de diversificar un poco según cómo sea la gente y, a veces, en la misma aula tienes a dos o tres grupos trabajando en cosas distintas...".

La Educación Física, tradicionalmente, ha sido una materia en la que las posibilidades de la coeducación ha sido un asunto espinoso y complicado. Los chicos y las chicas, llegada determinada edad, buscan de modo casi instintivo la formación de parejas o pequeños grupos conformados según el mismo género. En este centro, y en opinión del profesor especialista de Educación Física, esta idea persiste aunque va desapareciendo muy lentamente "... yo intento que el tema de la coeducación se afronte con la mayor normalidad, que existan agrupaciones tanto de niños como de niñas pero cuesta trabajo, algunas veces cuesta mucho trabajo y hay que insistirles mucho. Les comentas que no debería haber problemas y que el tema de la coeducación es algo que se debe afrontar pero no obstante ellos y ellas actúan a su aire y siguen agrupándose como casi siempre...".

En relación a la circunstancia, que también suele darse en los centros, en cuanto al género del profesorado, en general, y de Educación Física en especial, no parece que en este centro en concreto existan influencias relevantes o significativas pues existe un profesor y una profesora que trabajan al unísono tanto en el diseño de la programación como en el desarrollo y puesta en práctica de las diferentes actividades propias de la asignatura.

7. ALGUNAS CLAVES PARA ENTENDER LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM Y SUGERENCIAS PARA EVITAR ERRORES

No queda todo dicho ni reflejadas todas las ricas y complejas realidades en las que los observadores y observadoras han estado implicados. Esta es una mirada, otra mirada sobre la misma realidad. Una manera de intentar comprender la función de los actuales proyectos curriculares y el papel de los actuales directivos a través de conocer sus ideas, discurso, textos y verbalizaciones. El uso del lenguaje puede reinventar de manera diferente realidades que se pretenden cambiar, acondicionar o reproducir en función de los significados que los implicados atribuyen a sus prácticas. Motivaciones, intereses, creencias y condiciones laborales se mezclan con las afectividades personales, las intenciones y las presiones de grupos o colectivos colaterales. Comprender qué está pasando ha de ser el resultado de descubrimientos del sentido que tienen las prácticas concretas en las realidades de los centros.

Los proyectos, ya lo hemos explicado, tienen la función de cumplir un papel gerencialista para algunos equipos directivos y profesorado: organizar su realidad pedagógica, personal o colectiva. El papel atribuido por otros colectivos, el significado dado por algunos políticos o expertos se distancia hacia la exigencia de la definición de quiénes somos y qué queremos (modelo de alumno o profesorado) junto al interrogante de a quiénes interesa esta retórica.

Las resistencias de profesorado y directivos, junto a las descritas de la propia Administración, suponen un campo activo importantísimo en el que se pueden manifestar intencionalidades, a veces ocultas, y comprensiones de la actividad escolar ajustada a valores de dudoso valor colectivo. El discurso y lenguaje curricular presta todo su bagaje técnico a quienes desean ampliar su poder en el aula o el centro o a quienes consideran necesario construir un proyecto más democrático e igualitario. La necesidad de poder diferenciar y descubrir dónde se ponen las fronteras del yo, el

nosotros (sean estos docentes, alumnos o directivos) es un estudio necesario por cuanto dicho lenguaje es utilizado para diferentes intencionalidades.

Por otra parte, la retórica curricular supone un peligro para el estatus de las relaciones sociales y profesionales en un centro. Se pone en peligro la autoestima, los favores concedidos, los espacios individuales y públicos en cuanto hay que decidir sobre contenidos, áreas, lugares, horas, funciones y actitudes. Todo un complejo de ideas soportadas en un lenguaje que cada profesor o profesora revisa para adecuarlo a sus necesidades. El poder de reestructuración del nuevo proyecto curricular es, a veces, torpedeado para que pierda su fuerza.

CAPÍTULO X

ALGUNAS CONCLUSIONES Y ADVERTENCIAS PARA REORIENTAR EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PROYECTOS CURRICULARES

Esta investigación ha aportado datos descriptivos significativos de la situación en lo que respecta al protagonismo y condiciones con que las direcciones de los centros se enfrentan con la elaboración y desarrollo de los proyectos de centro. De los análisis realizados también se extraen comprensiones más completas sobre estos procesos y sería especialmente infructuoso dejar de elaborar algunas ideas que sirvieran para la mejora y advertencias de maneras de abordar el tema que han demostrado caer en errores, a partir de ahora innecesarios. Con algunas limitaciones pero con certezas suficientemente fundadas podemos, a modo de conclusiones, formular las siguientes advertencias de utilidad para reorientar el proceso de mejora:

1) Las actividades de elaboración del proyecto de centro han quedado, en algunos casos, reducidas al cumplimiento oficialista de la entrega del documento escrito. Cumplir la obligación estricta no desata el proceso complejo y lento de reflexión de problemas básicos de seleccionar contenidos con criterios de excelencia o identificar al alumnado de culturas diferentes o desigualdades escandalosas. Habría que valorar el contenido de los proyectos y los pasos dados además de adecuarse a los diferentes ritmos y formas de trabajo.

2) El desarrollo de los proyectos de centro se ha entendido como una función compartida en equipos docentes, claustro y equipos directivos. Destaca la responsabilidad y calidad de las propuestas de los claustros en relación a otros protagonismos. Los equipos directivos ha mantenido generalmente posiciones paternalistas, o bien se han visto en la obligación de hacerlo solitariamente. Las editoriales han colaborado de manera oportunista en la resolución del problema. Las decisiones de fina-

lizar los proyectos han sido entendidas como exigencias burocráticas más que como tareas comprensivas de la reforma.

3) Los “expertos” (asesores, inspectores, especialistas, bibliografía del tema) en elaboración de currícula han puesto el énfasis en una retórica curricular artificial, tecnicista, de racionalidad distante y desconsideración de la práctica como base de discusión. En muchos casos, se ha difundido un lenguaje alejado de las comprensiones naturales del profesorado y se ha terminado imponiendo sin que se potencie la calidad del conocimiento profesional de las y los docentes. Una revisión del papel, estrategias, materiales y condiciones del conjunto de asesores es necesaria para reorientar sus funciones. En un momento crucial para los CEPs en el que el borrador difundido por la Consejería de Educación y Ciencia sugiere cambios importantes en estos centros conviene aunar reflexiones y reconocer errores cometidos. Los Centros de Profesores siguen teniendo sentido si vuelven a pegarse a su base docente para provocar un auténtico debate y comprensión de las actividades de formación y autoformación. Indagar sobre las cuestiones sencillas de qué tipo de educación queremos, cuáles son las finalidades educativas en nuestra comunidad, qué tipo de cultura seleccionamos, quién se beneficia de las propuestas curriculares mayoritarias, qué problemas básicos tiene nuestra sociedad a cuya solución puedan colaborar nuestras prácticas, quién debe tomar las decisiones básicas educativas, cómo consensuamos una práctica colectiva abierta a la reflexión y a la autocrítica.

4) En la elaboración de los proyectos han continuado asistiendo los convidados de piedra que han antecedido al proceso de reforma. El indicador básico de la mejora escolar y de la implantación de una auténtica reforma se observa en el cambio de roles y en los equilibrios de desigualdades en la función educativa. Es decir, las ganancias en autonomía profesional van juntas a las autonomías que van asumiendo los otros colectivos. La dificultad de implicación de alumnado y padres no impide el seguir provocando un debate que, aunque parezca conflictivo, pone las competencias en donde hay que ponerlas.

5) El desarrollo de la función inspectora se ha producido, en muchos casos, de forma contradictoria y resistente, frente a la función asesora. Un nuevo modelo de la función inspectora sería necesario. El cuerpo de la inspección necesita estimularse hacia un tipo de tareas, criterios de actuación y principios profesionalizadores diferentes. No se debe clasificar como imposible su colaboración en estos menesteres. Un buen plan formativo es urgente. Desde los y las asesoras se ha insistido más en la racionalidad del diseño curricular que en su potencial reflexivo y deliberativo.

6) Los valores básicos, mínimos e indiscutibles en una sociedad de derecho y que han sido propuestos en el decreto del currículum no están siendo desarrollados en niveles de decisión y concreción curricular fundamentales: finalidades, objetivos y propuestas de áreas. Esta advertencia, recogida de los resultados de la presente indagación, debe resolverse urgentemente. La pérdida de la función educativa a favor de la instructiva elimina la posibilidad de educar en valores. Probablemente, el componente formativo más importante en una comunidad para permitir el desarrollo individual.

7) La dispersión a distintos niveles de los valores básicos mínimos está articulada en una perspectiva técnica de manera que se produce la práctica de un doble lenguaje, teórico y práctico, en una doble moralidad. Una revisión de la propuesta de práctica de educación en valores debe implicar a todos los ámbitos del currículum.

8) Los valores propuestos se pueden considerar principios de la “ética mínima” o metanorma moral, los cuales han de ser traducidos a normas morales concretas en el contexto histórico-social concreto. En los proyectos y entrevistas no se defiende una deliberación práctica que se mantenga como una estrategia de acción adecuada a la conciencia progresiva de la naturaleza del ciudadano. Es decir, la práctica socialmente situada debería ser el contenido básico de deliberación. No se trata de una aplicación directa de los valores sino de una construcción constructiva dialógica. Todo ello tiene obligatoriamente que proponerse en estrategias, contenidos, principios, actitudes y procedimientos concretos.

9) Las teorías de las áreas instrumentales (Lenguaje, Matemáticas) frente a las áreas secundarias aplicadas son unas teorías compartidas en los proyectos curriculares que dañan especialmente las propuestas fundamentales de la reforma. Se constata una jerarquización curricular que da preferencia a unos tipos de conocimiento admitidos socialmente. La pérdida de la teoría tradicional que defendía el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo ha sido sustituida por la propuesta técnica actual que reduce la instrumentalidad a las áreas de Lengua y Matemáticas. El profesorado del resto de las áreas ha caído en la trampa y admite la jerarquización. El potencial formativo de todas las áreas queda reducido y la conceptualización academicista de las áreas de Lengua y Matemáticas resulta empobrecedora.

10) La metodología propuesta presenta una alta valoración de los principios metodológicos frente a un olvido del contenido actitudinal. Las propuestas de las áreas varían entre ellas, sin embargo, están más cerca de una dirección técnica de los procedimientos antes que de unos criterios orientadores, críticos, abiertos para producir un

conocimiento que atienda a las realidades complejas sociales, naturales o históricas.

11) La transversalidad y la integración se demuestran como dos formas o principios de organización del conocimiento y la enseñanza que, en donde se proponen, están cerca de las propuestas curriculares oficiales respecto a metodología y educación en valores.

12) La aparición de aspectos metodológicos se da más en las áreas de Lengua Extranjera y Educación Física, al igual que en los aspectos generales del currículum. Las desigualdades entre las áreas son significativas y contrastan, a veces, inversamente con la importancia dada al área. A áreas mejor consideradas social y académicamente, menos importancia a la metodología.

13) El profesorado muestra en sus entrevistas cierta preocupación en metodología técnica más que en el desarrollo educativo de actitudes. Sin embargo, el profesorado de centros concertados muestra mayor insistencia en valores y metodología que el de los públicos. Esta alarmante apreciación significa que en los centros de titularidad privada existe una preocupación mayor en dos elementos de actuación básicos que desarrollan la reforma: educación en valores y las propuestas de nuevas metodologías. Es urgente poner manos a la obra en los centros públicos.

14) Los centros que han tenido asesoramiento mantienen menor cantidad de aplicaciones en valores y metodología que los que no han tenido asesoramiento. Esta terrible contradicción nos plantea el problema que admitíamos al principio de un posible error en el contenido del asesoramiento así como en el modelo de formación del profesorado.

15) El profesorado muestra mayor preocupación por valores como la participación, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. Muestran menos interés por la autonomía, la democracia, la igualdad, el pluralismo y la solidaridad. Metodológicamente se preocupan más por mantener comunicación, aprendizaje, metodología y crítica y mucho menos por investigación, diálogo, diversificación, interés y motivación.

16) La capacidad de reflexión del profesorado en temas curriculares y de manera oral en conversaciones naturales ha sido sustituida en parte por expresiones copiadas, escritas en proyectos de centro cuyas redacciones han sido en gran parte individuales y aisladas. Se requiere recuperar la capacidad indagadora que puede tener el debate en grupo, los contrastes verbales de trabajos o ideas, las reuniones de trabajo. El desarro-

llo del currículum queda mermado porque el énfasis se coloca en el proyecto escrito. Hay que resolver esta situación acercándonos a proyectos curriculares de contraste permanente y a propuestas de formación e indagación docente en planes de formación.

17) El desarrollo individual del currículum es una coartada para evitar el desarrollo de proyectos de equipo. No hay desarrollos de equipo aunque sí que aparecen proyectos de equipo. Es una falsa ilusión pensar que por hacer el proyecto en grupo el desarrollo colectivo está asegurado. La pérdida de la potencialidad formativa del contraste de la realidad en grupo está asegurada con aquella estrategia.

18) Se está produciendo en la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares una realidad alarmante: el conocimiento experiencial y popular están separados del conocimiento académico y del conocimiento de la cultura de masas. Hay una fragmentación preocupante del conocimiento en los currícula. La reconsideración de las culturas populares, experienciales, académica, escolar y de masas es un principio básico para poder reconstruir el conocimiento de las culturas que mantiene el alumnado.

19) Los cursos de diseños curriculares transportan, al decir del profesorado, un lenguaje odioso. Una de las actividades básicas que han llevado a cabo los asesores en Andalucía ha sido la impartición de cursos de formación para incorporarse a la reforma. El contenido de estos cursos ha sido, fundamentalmente, la divulgación de los currícula así como la capacitación en la elaboración de los diseños curriculares. Algunas reflexiones conviene hacer al respecto. La primera se refiere a la opción técnica predominante en la construcción de diseños curriculares. Nuestra Administración Educativa, siguiendo las prescripciones de la estatal (aunque en menor grado), ha apostado por un lenguaje curricular dominante de poco mordiente reflexiva y de mucho secuencialismo burocratizante.

20) Hemos estudiado el uso de conceptos clave en los proyectos de centro y nos encontramos que están sin desarrollar, sin aplicaciones visibles aunque se toman como palabras claves de referencia: contexto, currículum abierto, currículum flexible o interdisciplinar. Al margen del uso o no de estos conceptos en los proyectos la pretensión es hacer un currículum que pueda contar con la especificidad del contexto, la autonomía de quienes lo aplican y la apertura propia de una revisión permanente.

21) El análisis del contexto que se pedía especificar en la elaboración de proyectos se ha caracterizado por una intensificación del problema del nivel. La preocupación del profesorado por adaptar los mínimos al nivel del profesorado de la comunidad a la que atiende el centro se ha convertido en la única lógica del debate. Se ha

terminado por desconsiderar los propios contextos expuestos en los proyectos.

22) Sólo once centros describen el contexto, y lo hacen de manera desigual, desde la descripción de sólo dos aspectos hasta veintidós (un centro consulta fuentes) el porcentaje que considera la adaptación al contexto es muy bajo. Los centros que poseen puntos sobre el Análisis del Contexto en el Proyecto Educativo de Centro tienen en cuenta sobre todo las características del alumnado, las familias de las que provienen y la descripción del centro, dándose menor importancia a las características del profesorado, las características físicas del entorno y la descripción de la población de la localidad. La determinación del contexto es utilizada con varias funciones: reivindicar recursos y equipamientos a la CEJA en una actitud victimista, exponer las funciones que debe cumplir la escuela indirectamente, sin hacerlo práctica o concretamente, y cumpliendo la norma u obligación en una disposición burocrática de finalizar lo prescrito normativamente.

No hay proyectos que adapten las sugerencias de valores o metodología, las estrategias didácticas a las necesidades del contexto formuladas por el propio profesorado o Equipo Directivo.

23) Las concepciones de la práctica –escritas o no- que se poseen sobre lo que es una familia, el contexto, su análisis... determina realmente el funcionamiento de los centros. Según la manera de entender el cómo debe funcionar un centro, el cómo debe relacionarse con su entorno, a qué darle más importancia... será lo que determine la actuación y las maneras de pensar. Por este motivo será necesario un asesoramiento adecuado que parta de los estereotipos reales que tiene profesorado, alumnado y padres para poder guiar y orientar las propuestas curriculares que partan de las características del contexto.

24) El procedimiento más utilizado para la elaboración de los Objetivos Generales de Etapa en los centros es copiarlos de los de la CEJA (aunque algunos centros realizan algunas matizaciones a sus objetivos, una adaptación del contenido, siendo más infrecuente una adaptación al contexto). En segundo lugar, se copia del MEC. Igualmente las editoriales utilizan el método del copiado para la elaboración de estos objetivos (aunque unos los hacen del MEC y otros de la CEJA), por lo que los centros que copian de ellas lo realizan indirectamente de la Administración.

25) Se ha producido sobre todo copia de los objetivos de la Administración (CEJA)

como procedimiento seguido mayoritariamente por el 90% de los centros. Sólo un 9% ha resultado con la autonomía y originalidad suficientes en su adaptación del proyecto al contexto económico y socio-cultural. De las editoriales más implantadas comercialmente en los centros, los textos utilizados copian del MEC y de la CEJA en un cuarenta y sesenta por ciento respectivamente. La CEJA sólo copia literalmente del MEC dos objetivos (de once), adapta formalmente cuatro y adapta los contenidos en otros cuatro. Parece congruente esta relación mantenida entre ambas administraciones.

26) En lo que se refiere a la formulación de objetivos, las referencias se cogen o copian de las editoriales en un 27%, de la CEJA en un 54% y del MEC en un 19% de los casos estudiados. El significado de este hecho puede ser múltiple.

27) Las editoriales ni son originales en sus planteamientos curriculares, ni adaptan sus propuestas a los contextos de los centros estudiados. Sí que copian literalmente (46%) o adaptan formalmente los contenidos de los proyectos. El ceñirse a las instrucciones oficiales es positivo, lo realmente negativo son la absoluta homogeneidad de las propuestas y la descontextualización de los proyectos.

28) En el reparto de las funciones en los equipos directivos se atribuyen a los seminarios o equipos docentes las propuestas curriculares que después se llevan a los claustros. Pues bien, en casi todos los casos se constata que el partir de los objetivos de ciclo rompe la relación y dependencia de la propuesta mínima oficial para todos los ciudadanos. Error que provoca la desaparición de los valores o metodología original en los niveles de concreción últimos.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1988). El proyecto educativo. Cuadernos de pedagogía, nº 158 (monográfico).
- AA.VV. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. Cuadernos de pedagogía, nº 195 (monográfico).
- AA.VV. (1991). La dirección de centros educativos. Informe sobre situación actual en diferentes países. Servicio General de Publicaciones. Vitoria.
- AA.VV. (1991). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa y Universidad Complutense de Madrid.
- AA.VV. (1992). La dirección factor clave de la calidad educativa. En Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: ICE/Universidad de Deusto.
- AA.VV. (1993). Enciclopedia de dirección y Administración de la empresa. Madrid: Orbis.
- AA.VV. (1993). Volver a pensar la educación (2º vol.). Madrid: Morata.
- AA.VV. (1994/95). Neoliberalismo y educación. Kikirikí, nº 30, pp. 19-64.
- AA.VV. (1995). El proyecto educativo de centro. Aula de Innovación educativa, nº 38 (monográfico).
- AA.VV. (1996). Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre dirección de Centros Docentes. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- ADIDE. (1993). Evaluación y calidad de la educación. Actas del II Congreso de Inspectores de Educación. Alicante: Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE).
- ADORNO, T. W. (1984). Crítica cultural y sociedad. Madrid: Sarpe.

- ALAN FINE, G. (1988). *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London: Sage Publications.
- ALLISON, D.; y ALLISON, P. (1993). Both ends of a telescope. experience and expertise in principal problem solving. *Educational Administration Quarterly*, nº 29, (3) pp. 302-322.
- ALLISON, J.; y PROUT, A. (1990). *Construing and reconstruing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- ALMOHALLA BURGUILLO, J. M. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de educación*, vol 294, pp. 447-482.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1990). La formación de los equipos directivos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 187, pp. 75-77.
- ÁLVAREZ, L.; REY, J. M. y MOZO, E. (cords.) (1995): *La calidad en España. Los conceptos básicos de la calidad*. Madrid: Arthur Andersen-Argentaria.
- ÁLVAREZ, M. (1988). *El Equipo Directivo, recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular.
- ÁLVAREZ, M. (1992). Elección y aceptación de los directores: análisis de un estado empírico. *Actas del I Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes. La dirección, factor clave de la calidad educativa*. ICE Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, M. (1992). *La dirección escolar. Formación y puesta al día*. Madrid: Escuela Española.
- ANDY HARGREAVES. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, vol 298 (monográfico). pp. 31-53.
- ANGULO RASCO, F. (1992a). Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español. *Escuela Popular*, nº 3, pp. 23-87.
- ANGULO RASCO, F. (1992b). El Caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, pp. 62-67.

-
- ANGULO RASCO, F. (1993a). Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. Cuadernos de Pedagogía, nº 219, pp. 33-39.
- ANGULO RASCO, F. (1993b). La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible. Kikirikí, nº 30, pp. 41-48.
- ANGULO, F. (1997). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En GIMENO SACRISTÁN, J. y otros. Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga: Aula Libre.
- ANGULO, F.; CONTRERAS, J.; y SANTOS, M. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. Cuadernos de Pedagogía, nº 195, pp. 74-79.
- ANGULO, J. F. (1995). El papel innovador de los/las psiopedagogos en los centros de Secundaria Obligatoria. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord). El trabajo docente y psicopedagógico en la educación Secundaria. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ANGULO, J. F.; y BLANCO, N. (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ANGULO, J. F.; y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). La Profesionalidad Docente en los Contextos Cambiantes de la Modernidad. Granada: Informe presentado al Consejo Escolar de Andalucía, Sesión Plenaria.
- ANTÚNEZ, M. (1996). Formación de directivos en Europa. En ZABALZA, M. A. Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela: Tórculo.
- ANTÚNEZ, S. (1987). Círculos de Calidad en Instituciones. Barcelona: PPU.
- ANTÚNEZ, S. (1991). Claves para la Organización de Centros Escolares. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (1994). La actuación. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (coords.): Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis.
- ANTÚNEZ, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. Revista de Educación, nº 304, pp. 81-111.
- ANTÚNEZ, S. (1995). El uso del tiempo personal de los directivos escolares. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.): Estrategias e instrumentos de gestión educativa. Barcelona: Praxis.

- ANTÚNEZ, S.; y GAIRÍN, J. (1996). La Organización Escolar. Práctica y Fundamentos. Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ, S.; y GAIRÍN, J. (1997). Informe y propuestas sobre el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docente públicos. Madrid: Dirección general de centros educativos, MEC.
- APPLE, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1987). Ideología y poder. Madrid: Paidós/MEC.
- APPLE, M. (1993). Educación y Poder. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (1996b). El conocimiento oficial. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M.; y BEANE, J. (Comp) (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- ARENDT, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- ARIÈS, P.; y DUBY, G. (1989). Historia de la vida privada. Madrid: Taurus.
- ARMAS, M. (1996). Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa. Santiago de Compostela: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago (tesis doctoral).
- ARNAUS, R. (1997). Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ARNAUS, R.; y CONTRERAS, J. (1995). La investigación sobre la práctica educativa. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord). El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ASPIN, D. N. y CHAPMAN, J. D. (1994). Quality Schooling. A pragmatic Approach to some current problems topics and issues. London: Casell.
- BACHARACH, S.; y MUNDELL, B. (1993). Organizational politics in schools. micro, macro and logics of action. Educational Administration Quarterly, nº 29, (4), pp. 423-452.

- BAIXAULI, F.; RUÍZ, L.; y VIVES, B. (1997). La cultura participativa en los centros de enseñanza. En GARAGORRI, X.; y MUNICIO, P. (coords.) (1997). Participación, autonomía y dirección de los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid: Escuela Española.
- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización. Barcelona: Paidós/MEC.
- BALL, S. (1990). Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology. Londers: Routledge.
- BALL, S. (1993). La gestión como moral. Un análisis ludista. En BALL, S. (comp..). Foucault y la educación. Disciplina y saber. Madrid: Morata.
- BALL, S. (1997). La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el "market", modelo de participación en el Reino Unido. En GARAGORRI, X.; y MUNICIO, P. (coords.) (1997). Participación, autonomía y dirección de los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid: Escuela Española.
- BÁRCENA, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Paidos.
- BARDISA, T. (1995). La dirección escolar: conflictos y resistencias. En FRIGERIO, G. (comp.). De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.
- BARDISA, T. (1995). Los órganos unipersonales de gobierno. En CANTON, I. (coord..) Manual de Organización de Centros Educativos. Barcelona: Oikos-Tau.
- BARDISA, T. (1995a). La participación democrática en las instituciones educativas. Congreso de Educación de CEAPA. Madrid: Escuela Popular.
- BASS, B. M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En PAS-CUAL, R. (Ed.). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- BATES, R. (1987). Corporate culture, schooling and educational administration. Educational Administration Quarterly, vol. 23 (4), pp. 79-115.
- BATES, R. (1989a). Práctica crítica de la Administración educativa. Valencia: Universitat de Valencia.

- BATES, R. (1989b). Leadership and the rationalization of society. En SMYTH, J. (Ed.). Critical perspectives on educational leadership. London: Falmer Press.
- BATES, R. (1989c). Administración de la educación: hacia un proceder crítico. En HUSEN, T.; y POSTLETHWAITE, T. N. (eds). Enciclopedia Internacional de la Educación. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- BATES, R. (1992). Leadership and school culture. En GID (comps.). Cultura escolar y desarrollo organizativo. Sevilla: Kronos.
- BAZ LOIS, F.; BARDISA, T.; y GARCÍA ABÓS, C. (1994). La dirección de centros escolares. Zaragoza: Edelvives.
- BEARE, M.; CARDWELL, B. J.; y MILLIKAN, R. H. (1992). Cómo conseguir centros de calidad. Madrid: La Muralla.
- BÉJAR, H. (1982). Rousseau: opinión pública y voluntad general. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), nº 18, pp. 69-82.
- BÉJAR, H. (1989). La cultura del individualismo. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), nº 46, pp. 51-80.
- BÉJAR, H. (1990). El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad. Madrid: Alianza Universidad.
- BÉJAR, H. (1990). La cultura del yo. Pasiones colectivas y afectos propios en la teoría social. Madrid: Alianza Universidad.
- BELLAH, R. N. (1989). Hábitos del corazón. Madrid: Alianza Universidad.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1994). ¿Directores o dirección funcional? Cuadernos de Pedagogía, nº 222, pp. 72-73.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1995). Acerca de los órganos de gobiernos de los centros docentes públicos. Trabajadores de la enseñanza, nº 161, 21-23.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A.(1993). La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación? Cuadernos de Pedagogía, nº 219, pp. 16-21.

- BENEJAN, P. (1986). La formación de los maestros. Barcelona: Laia.
- BENTHAM, J. (1985). Fragmento sobre el gobierno. Madrid: Sarpe.
- BENTHAM, J. (1989). El panóptico. Madrid: La Piqueta/La genealogía del poder.
- BERNAL, J. L. (1994). El estado de la cuestión. Cuadernos de Pedagogía, nº 222, 68-69.
- BERNAL, J. L.; y JIMÉNEZ, J. (1992). El Equipo Directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representante al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esta dualidad. Memoria de Investigación. Zaragoza: CIDE.
- BERNAL, J. L.; y SABIRÓN, F. (1991). Una propuesta para la formación inicial de equipos directivos desde la Universidad. Bordón, vol. 43, (2), pp.147-150.
- BERNAT, A. (1991). La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia. Bordón, vol. 43, (2), pp. 117-162.
- BERNILLÓN, A.; y CERUTTI, O. (1989). Implantar y gestionar la calidad total. Barcelona: Gestió 2000.
- BERNSTEIN, B. (1988). Clases, Códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.
- BLAKE, R.; MOTON, J. S.; y ALLEN, R. L. (1995). El trabajo en equipo, qué es y cómo se hace. Bilbao: Deusto.
- BLAZER, J.; y ANDERSON, E. (1995). The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment. London: Cassell.
- BOGUE, G. (1987). The enemies of leadership. Harvard Educational Review, nº 57, pp. 108-109.
- BOLÍVAR, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En VILLA, A. (coord.). Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto.

- BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y la descentralización. En PEREYRA, M.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. J.; y BEAS, M. (comp.). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BOLMAN, L.; y DEAL, T. (1994). Looking for leadership. another search party's report. *Educational Administration Quarterly*, nº 30, (1), pp. 77-96.
- BONALS, J. (1996). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.
- BONSER, S.; y GRUNDY, S. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, nº 20, (1), pp. 35-46.
- BOOMER, G.; LESTER, N.; ONORE, C.; y COOK, J. (1992). *Negotiating the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- BORDELEAU, I., y otros (1987). Modelos de investigación para el desarrollo de recursos humanos. México: Trillas.
- BORRÁS, R. (1997). El final del ideal educativo de la razón ilustrada. *Revista de Pensamiento Mientras Tanto*, nº 68-69.
- BORREL FELIP, N. (1988). Reflexión sobre la gestión escolar. *Revista de Educación*, nº 286, pp. 183-191.
- BOSSERT, S.; DWYER D.; ROWAN B.; y LEE G. (1992). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, nº 18, (3), pp. 34-64.
- BOWKER, J.; HINKLE D.; y WORNER W. (1983). Do women aspire to the same administrative positions as men? *Educational Administration Quarterly*, nº 19, (2), pp. 64-81.
- BRADY, L. (1985). The supportiveness of the principal in school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, nº 17, (1), pp. 95-98.
- BREDESON, P. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, nº 21, (1), pp. 29-50.
- BRIESCHKE, P. (1990). The administrator in fiction. using the novel to teach educational administration. *Educational Administration Quarterly*, nº 26, (4) pp. 376-393.

- BROWN, W. B.; y MOBERG, D. (1990). Teoría de la Organización y la Administración. Enfoque Integral. México: Limusa.
- BRYMAN, A.; BERNEN, M.; BERADSWORTH, A.; y KEIL, T. (1988). Qualitative research and the study of leadership. *Humans Relations*, nº 41, (1), pp. 13-30.
- BUCCKLEY, J. (1991). ¿Y el Director qué hace? Cuadernos de pedagogía, nº 189 (monográfico).
- BUENO, E.; y MORCILLO, P. (1993). La dirección eficiente. Madrid: Pirámide.
- CALVO DE MORA, J. (1997). Nueva cultura de la evaluación de centros educativos. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- CAMPBELL, D. (Ed.). (1986). Leadership strategies for community college effectiveness. *Harvard Educational Review*, nº 56, pp. 197.
- CAMPS, A.; y SEMPERE, J. (1997). La reforma educativa. ¿un fracaso anunciado o una oportunidad desaprovechada?. *Revista de Pensamiento Mientras Tanto*, nº 68-69.
- CANTÓ SÁNCHEZ, J. M. (1992). Equipo Directivo: status y poder. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 200, pp. 86-88.
- CANTÓN, I. (1996). La calidad total de los centros educativos. En CANTÓN, I. (coord^a). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CAPPER, C. (1991). Educational leadership and changing contexts of families, communities and schools. *Educational Administration Quarterly*, nº 27, (2), pp. 245-257.
- CARNOY, M. (1985). Educación, economía y estado. *Educación y Sociedad*, nº 3, pp. 7-51.
- CARR, W.; y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez-Roca.
- CARRETERO, E.; y otro. (coords.). (1997). La participación de la comunidad en el Consejo Escolar. Las APAS. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el

Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

CASANOVA, M. A. (1997). Manual de evaluación educativa (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

CASANOVA, M. A. y otros (1991). La evaluación del centro educativo. Curso de formación para equipos directivos. Madrid: MEC.

CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; y WILLIS, P. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

CEAPA (1995). Los retos de la educación ante el siglo XXI. Congreso de Educación de la CEAPA. Madrid: Editorial Popular.

CEREZO, M. A. (1996). Los orígenes de la psicopedagogía en la España Contemporánea (1882-1936). Tesis doctoral sin publicar.

CLAIR, K. (1986). The principalship. concepts, competencias and cases. Educational Administration Quarterly, nº 22, (2), pp. 137-139.

CLAVAL, P. (1982). Espacio y poder. México: Fondo de Cultura Económica.

CLIFT, R.; JOHNSON, M.; HOLLAND, P.; y VEAL, M.L. (1992). Developing the potential for collaborative school leadership. American Educational Research Journal, nº 29, (4), pp. 877-908.

COBO SUERO, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. Revista de Educación, nº 308, pp. 353-373.

COHEN, D.; y HARRISON, M. (1979). Curriculum decision-making in Australian education. what decisions are made within schools? Journal of Curriculum Studies, nº 11, (3), pp. 257-262.

COLEMAN, J. S.; COSER, L. A.; y POWELL, W. W. (1966). Equality o educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office.

COLL, C. (1980). Aplicación e investigación: propuesta del primer seminario de investigaciones psiopedagógicas. Infancia y Aprendizaje, vol. 9, pp. 67-71.

CONNELL, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

- CONNELLY, F. M.; y BEN-PERETZ, M. (1980). Teachers' roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, nº 12, (2) pp. 95-108.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1993). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria. Vol III*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989). *Reforma de las enseñanzas Universitarias: Título de Licenciado en Psicopedagogía*. Madrid: Secretaría General.
- CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CONWAY, J. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education. *Educational Administration Quarterly*, nº 20, (3), pp. 11-40.
- CONWAY, J. (1985). A perspective on organizational cultures and organizational belief structure. *Educational Administration Quarterly*, nº 21, (4), pp. 7-26.
- CORIAT, B. (1993). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- CORONEL LLAMAS, L. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CORRECCION de errores de la Orden de 15 de julio de 1993, sobre registro y certificaciones de actividades de formación permanente del Profesorado. (B.O.J.A. núm. 87, de 10.8.93) (B.O.J.A. de 21 de septiembre de 1993).
- COSTA, M.; y LÓPEZ, E. (1996). *Los secretos de la dirección. Manual práctico para dirigir organizaciones y equipos*. Madrid: Pirámide.

- COVEY, S.; y MERRIL, R. (1995). *Primero, lo primero*. Buenos Aires: Paidós Empresa.
- CRANDALL, D.; EISEMAN, J.; y SEASHORE, L. (1986). Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*. vol 22, (3), pp. 21-53.
- CRONBACH, L. J. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRUZ CRUZ, J. (1985). Dimensión individual y social del sujeto histórico. En VÁZQUEZ DE PRADA, V. (Eds). *Las individualidades en la historia*. Navarra: EUNSA.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (Monográfico) (1993). *Evaluar las evaluaciones*, nº 219.
- CUMMINS, J. (1986). *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*. *Harvard Educational Review*, vol.56, 1.
- DACHLER, H. P.; y WILPERT, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation. *Administrative Science Quarterly*, (23), pp.1-39.
- DALIN, P.; y RUST, V. D. (1996). *Towards schooling for the XXI century*. London: Cassell.
- DANIELS, L. (1993). Diversity as an educational principle. *Journal of Curriculum Studies*, vol.25, 1, pp. 65-76.
- DARDER, P.; y MESTRES, J. (1994). Control, evaluación e innovación. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- DAVIS, G. A.; y GARY, F. (1994). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE LA GARZA, T. (1995). *Educación y Democracia*. Madrid: Visor.
- DE PUELLES y otros (1980). *Elementos de Administración Educativa*. Madrid: MEC.
- DE TOCQUEVILLE, A. (1986). *La democracia en América*. Madrid: Sarpe.
- DE VICENTE, P. S. y otros (1995). Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus creencias acerca del ejercicio de la función directa. *Un estudio des-*

criptivo. Enseñanza, nº 13, pp. 127-152.

DE VICENTE, P. y otros (1996). La función directiva y la formación de líderes escolares. En ZABALZA, M.A. Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela: Tórculo.

DEAL, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. The Elementary School Journal, vol. 85 (5), pp. 601-620.

DECRETO 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (B.O.J.A. de 20 junio de 1992).

DECRETO 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (B.O.J.A. de 20 de junio de 1992).

DECRETO 108/1992, de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y material curriculares para las Enseñanzas de Régimen General y su uso en los Centros Docentes de Andalucía (B.O.J.A. de 20 de junio de 1992).

DECRETO 109/1992, de 9 de junio, sobre autorizaciones de Centros Docentes Privados, para impartir Enseñanzas de Régimen General (B.O.J.A. de 20 de junio de 1992).

DECRETO 126/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (B.O.J.A. de 26 de julio de 1994).

DECRETO 127/1994, de 7 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de Música en Andalucía (B.O.J.A. de 27 de julio de 1994).

DECRETO 154/1996, de 30 de abril, por el que se regula el proceso de adscripción de los maestros a los puestos de trabajo resultantes de la nueva ordenación del sistema educativo (B.O.J.A. de 21 de mayo de 1996).

DECRETO 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (B.O.J.A. de 29 de octubre de 1992).

DECRETO 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado (B.O.J.A. de 9 de agosto de 1997).

DECRETO 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las Escuelas de Música y Danza (B.O.J.A. de 11 de octubre de 1997).

DECRETO 262/1996, de 28 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (B.O.J.A. de 17 de agosto de 1996).

DECRETO 358/1996, de 23 de julio, por el que se establece el currículo del Grado Medio de las Enseñanzas de Música (B.O.J.A. de 17 de agosto de 1996).

DECRETO 486/1996, de 5 noviembre. Sobre los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos y privados concertados a excepción de los centros para la educación de adultos y de los universitarios (BOJA de 9 de noviembre de 1996).

DECRETO 66/1993, de 11 de mayo, sobre Ordenación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 18 de mayo de 1993).

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

DEL VECCHIO, G. (1935). Filosofía del Derecho. Vol I. Barcelona: Bosch/Casa Editorial.

DELAIRE, G. y ORDENNEAU, H. (1991). Los equipos docentes. Formación y funcionamiento. Madrid: Narcea.

DELGADO AGUDO, J. (1991). La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas directivas y de gestión. *Bordón*, vol. 43, (2), pp.135-145.

DELGADO GAITÁN, C. (1988). The Value of Conformity: Learning to Stay in School. *Anthropology and Education Quaterly*, vol.19, pp. 354-381.

DELGADO GAITÁN, C.; y TRUEBA, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. London: The Falmer Press.

DEMORY, B. (1993). *Cómo dirigir y animar las reuniones de trabajo*. Bilbao: Deusto.

-
- DÍEZ DE CASTRO, J.; y REDONDO LÓPEZ, C. (1996). *Administración de Empresas*. Madrid: Pirámide.
- DIMMOCK, C. I. (1993). *School-based Management and School Effectiveness*. Londres: Routledge.
- DOMÉNECH, J.; y VIÑAS, J. (1994). El sistema relacional. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1993). El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro. *Revista de Educación*, nº 300, 63-101.
- DOMÍNGUEZ, G.; y MESANZA, J. (coords.). (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- DONNELLY, J.; e IVANCEVICH, J. (1994). *Dirección y Administración de empresas*. Wilmington: Addison-Wesley.
- DOYLE, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, vol. 53, nº 2, pp. 159-199.
- DOYLE, W. (1986). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, nº 4, pp. 365-379.
- DRAKE, J. (1992). Strategies for school improvement. cooperative planning and organization. *Educational Administration Quarterly*, nº 18, (2), pp. 118-121.
- DRAKE, S.; ELLIOT, A.; y CASTLE, J. (1993). Collaborative reflection through story. towards a deeper understanding of ourselves as women researchers. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 6, (4), pp. 291-302.
- DUIGMAN, P. A.; y MACPHERSON, R. (1993). Educative leadership. A practical theory. *Educational Administration Quarterly*, nº 29, (1), pp. 8-33.

- DUIGNAN, P. A.; y MACPHERSON, R. (1992). *Educative Leadership. A practical theory for new administrators and managers*. London: Falmer Press.
- DURKHEIM, E. (1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta Agostini.
- DWYER, T. (1991). Humor, power and charge in organizations. *Humans Relations*, nº 44, (1), pp. 1-20.
- EAGLY, A. H.; et. al. (1992). Gender and leadership style among school principals: a meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, nº 28 (1), pp. 76-102.
- EGGLESTON, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- EISNER, E. (1988). *The art of Educational Evaluation. A personal view*. London: The Falmer Press.
- ELIACHEFF, C. (1997). *Del niño rey al niño víctima*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ELMORE, R. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, nº 23, (4), pp. 60-78.
- ESCOLANO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, nº 198, pp. 55-79.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1993). La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora. *Aula de Innovación e Investigación Educativa*, nº 16/17, pp. 83-86.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.; y LÓPEZ YÁNEZ, J. (coords.) (1991). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambios educativos y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo/Biblioteca Universitas.
- ESCUADERO, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En *Actas del II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- ESCUADERO, J. M. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En MARTÍN-MORENO, Q. *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.

-
- ESCUADERO, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- ESTEVE, J.M. (1984). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTLER, S. E. (1988). Decision making. En BOYAN, N.J. *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- EURYDICE. (1996). *Les chefs d'établissement scolaire dans l'union européenne*. Bruselas: Eurydice.
- EVETTS, J. (1989). Married women and career. career history accounts of primary head-teachers. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 2, (2), pp. 89-106.
- FARIA, A. (1983). *El desarrollo organizacional*. México: Limusa.
- FEITO, R. (1990). CONCAPA y CEAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza. *Educación y Sociedad*, nº 9, pp. 35-57.
- FELDMAN, A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 6, (4) 341-358.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento. *Educación y Sociedad*, vol. 5, pp. 35-48.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación*, nº 286, pp. 151-165.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, S. (1996). Formación de los profesores como directivos universitarios. En ZABALZA, M. A. (De.). *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.

- FERNÁNDEZ, S. (1997). El funcionamiento de los Consejos Escolares. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- FIEDLER, F. E; y SCWEIGER, D. M. (1979). Leadership: some empirical generalization and new research directions. En SHAW, B. M. (Ed.). Research in organizational behavior. Greenwich: A.I. Press.
- FIELDLER, F. E. (1973). Personalidad y determinantes de situación de la efectividad del liderazgo. En CARTWRIGH, D; y ZANDER, A. (eds).. Dinámicas de grupos. Méjico: Trillas.
- FIORELLI, J. (1988). Power in work groups. team member's perspectives. Humans Relations, nº 41, (1), pp. 1-12.
- FIRESTONE, W. A.; y WILSON, B. L. (1985). Using burocratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution. Educational Administration Quaterly, vol 21 (2), pp. 7-30.
- FISCHER, E. (1985). La necesidad del arte. Madrid: Península.
- FLEISCHMAN, E. A. (1991). Taxonomic efforts in the description of leadership behavior. Leadership Quaterly, (2), (4), pp. 245-289.
- FOSTER, W. (1989). Toward a Critical Practice of Leadership. En SMYTH, J. (Ed). Critical perspectives on educational leadership. London: Falmer Press.
- FOUCAULT, M. (1988). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1989). El ojo del poder. En BENTHAM, J. El panóptico. Madrid: La Piqueta/La genealogía del poder.
- FOUCAULT, M. (1991). Espacios de poder. Madrid: La Piqueta/La genealogía del poder.

-
- FRAATZ, J.M.B. (1989). Political principals. efficiency, effectiveness and the political dynamics of school administration. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 2, (1), pp. 3-24.
- FRIEDMANN, G. (1977). *La crisis del progreso*. Barcelona: Laia.
- FRIEDMANN, M.; y FRIEDMANN, R. (1983). *La libertad de elegir*. Barcelona: Orbis/Biblioteca de Economía.
- FUENTE, P. (1995). *Análisis del puesto directivo en el centro docente*. Madrid: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense (tesis doctoral).
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, nº 304, pp. 147-161.
- FULLAN, M.; y HARGREAVES, A. (1991). *What's Wroth Fighting for in your School? Wording Together for Improvement*. Buckingham: U.K. Open University Press.
- FULLAN, M.; y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P./Ideología, Pensamiento y Educación.
- GABRIEL, Y. (1991). Turning facts into stories and sorties into facts. a hermeneutic exploration of organizational folklore. *Humans Relations*, nº 44, (8), pp. 857-876.
- GAIRÍN, J. (1988). Curriculum para la formación de directores. En PASCUAL, R. (Ed.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (1990). Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de organización escolar*. Barcelona: Áreas/Departamentos de Didáctica y Organización escolar de Cataluña.
- GAIRÍN, J. (1994). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE/MEC.

- GAIRÍN, J. (1994). Organización y Gestión de Centros Educativos. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1995). La gestión de sí mismo. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (coords.). Estrategias e instrumentos de gestión educativa. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1997). La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. Alta dirección, nº 191, pp. 69-77.
- GAIRÍN, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- GAIRÍN, J.; y ANTÚNEZ, S. (coords.). (1993). Organización escolar. Nuevas aportaciones. Barcelona: PPU.
- GALBRAITH, J. K. (1984). El Nuevo Estado Industrial. Madrid: Sarpe.
- GALGANO, A. (1993). Calidad Total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa. Madrid: Díez de Santos.
- GARAGORRI, X.; y MUNICIO, P. (coords.) (1997). Participación, autonomía y dirección de los centros educativos. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA GOMÉZ, R.; y GÓMEZ GARCÍA, J. (1991). La formación en ejercicio de los equipos directivos. La gestión del cambio y la mejora de la escuela. Bordón, vol. 43, (2), pp.151-157.
- GARCÍA, J. L. (1976). Antropología del territorio. Madrid: Ediciones JB.
- GARCÍA, J. M.; IGLESIAS, M. A.; y SECADURA, T. (1989). La función inspectora en educación. Madrid Escuela: Española.
- GARCÍA, S.; y DOLAN, S. L. (1997). La dirección por valores. Madrid: McGraw-Hill.
- GEMMILL, G.; y OAKLEY, J. (1992). Leadership. an alienating social myth? Humans Relations, nº 45, (2), pp. 113-130.
- GENTO PALACIOS, S. (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Aula XXI/Santillana.

-
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones Educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GERWIRTZ, S. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIL VILLA, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, nº 300, pp. 49-61.
- GILLIERON, C. (1980). El psicopedagogo como observador: por qué y cómo. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 9, pp. 7-21.
- GIMENO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Morata: Madrid.
- GIMENO, J. (1986). Formación de profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 83-89.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1993). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, pp. 22-27.
- GIMENO, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En: GIMENO, J. y PEREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1995). Educación, democracia y Escuela Pública. En CEAPA, op. cit.
- GIMENO, J. (1995). Sobre el Anteproyecto de Ley de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Trabajadores de la enseñanza*, nº 161, pp. 14-20.
- GIMENO, J. (1998). Democracia participativa. *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 275, pp. 12-26.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

- GIMENO, J. (coord.) (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. Madrid: MEC/CIDE.
- GIMENO, J. y otros (1997). Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga: Aula Libre.
- GIMENO, J.; y PÉREZ, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GIMENO, J.; y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, vol. 53, 3, pp. 257-293.
- GIROUX, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GLANS, T. B. (1976). La dirección como sistema. Bilbao: Deusto.
- GLAZER, J. (1991). Feminism and professionalism in teaching and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, nº 27, (3), pp. 321-342.
- GOHARRIZ, K. (1993). La calidad en la empresa. Madrid: Harper and Lynch-Telefónica.
- GÓMEZ DACAL, G. (1991). Las funciones directivas y su profesionalización. *Bordón*, vol. 43, (2), pp. 119-129.
- GÓMEZ LLORENTE, L.; y MAYORAL, V. (1981). La Escuela Pública comunitaria. Barcelona: Editorial Laia.
- GÓMEZ, F.; y JIMÉNEZ, A. (1992). Administración educativa. Salamanca: Hespérides.
- GÓMEZ, G. (1996). Curso de organización escolar y general. Madrid: Escuela Española.
- GÓMEZ, G. (1996). El sistema de dirección de los centros docentes en las 77 medidas de calidad de la enseñanza propuestos por el MEC. En ZABALZA, M. A. (Ed.). *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1988). La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía*, nº 6, pp. 27-35.
- GOODSON, I. (1992). *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press.

-
- GORDO LÓPEZ, A. J.; y LINAZA, J. L. (comps.) (1996). *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- GOUGEON, T.; y HUTTON, S. I. (1993). Effects of cultures and gender on principal-teacher communication in schools. *Human Resource Development Quarterly*, nº 4 (3), pp. 277-290.
- GRAY, J. (1992). *Liberalismo*. Madrid, Alianza Bolsillo.
- GRAY, J.; y WILCOX, B. (1995). "Good school, bas school". Evaluating performance and encouraging improvement. London: Open University Press.
- GREENFIELD, T. B. (1989). Teoría de la organización escolar: propuesta crítica. En HUSEN, T.; y POSTLETHWAITE, T. N. (Eds). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- GREIG, C.; y REID, W.A. (1978). Proposals and possibilities in curriculum development. a study of type Cambridge School Classics Project. *Journal of Curriculum Studies*, nº 10, (4), pp. 329-348.
- GRIGNON, C.; y PASSERON, J. C.(1992). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: La Piqueta.
- GRONN, P. (1992). Neo-taylorismo in educational administration? *Educational Administration Quarterly*, nº 18, (4), pp. 17-35.
- GROOCOCK, J. M. (1993) *La cadena de la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- GRUNDIG, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA-GID (1992). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: Kronos.
- GUBA, E.G.; y LINCOLN, Y. S. (1982). *Effective evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUILLOUX, C. (1993). *Cómo organizar su trabajo*. Bilbao: Deusto.
- GUIOT, J. M. (1985). *Organizaciones Sociales y Comportamientos*. Barcelona: Herder.

- GUNN, J.; y HOLDAWAY, E. (1986). Perceptions of effectiveness, influence and satisfaction of Senior High School Principals. *Educational Administration Quarterly*. vol 22, (2), pp. 43-62.
- GUSSIN, V. (1986). On listening to What the Children Say. *Harvard Educational Review*, vol. 56, nº 2, pp. 122-132.
- GUTMAN, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- HABERMAS, J. (1981). *La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HAMMERSLEY, M. (1990) *Classroom Ethnography Empirical and Methodological Essays*. Philadelphia: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M.; y WOODS, P. (1990). *Life in School; the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- HANSEN, B. L. (1972). *Teoría y práctica del control de calidad*. Barcelona: Ediciones Hispano Europea/Biblioteca de dirección, organización y Administración de empresas.
- HANSON, M. (1987). The reconstruction of leadership. *Educational Administration Quarterly*. vol 23, (3), pp 83-85.
- HANSON, M.; y ULRICH, C. (1990). El Sistema Español de Dirección de Centros Docentes: Un punto de vista Crítico. En AAVV (1992). *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Actas del I congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Universidad de Deusto, Mensajero.
- HARDING, J. M. (1978). Curriculum change. A model of teacher decision-making. *Journal of Curriculum Studies*, nº 10, (4), pp. 351-354.
- HARGREAVES, A. (1996). *Cambian las escuelas, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

-
- HAYES, L.; y ROSS, D. (1989). Trust versus control. the impact of school leadership on teacher reflexion. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 2, (4), pp. 335-350.
- HENGEL, P.; y RIEDMANN, W. (1987). Casos sobre motivación y dirección del personal. Bilbao: Deusto.
- HERAS MONTOYA, L. (1997). Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Archidona (Málaga): Aljibe.
- HERNÁNDEZ, H. (1989). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Content and Process*. New York: Macmillan Publishing Company.
- HERRERO MARTÍN, L. (1991). Curso- seminario sobre la función directiva en los centros educativos y Ceps de Salamanca. *Bordón*, vol. 43, (2), pp.131-134.
- HICKSON, M. (1987). Leaders. The strategies for taking charge. *Educational Administration Quarterly*, nº 23, (1), 103-106.
- HIERRO, L. (1991). ¿Tienen los niños derechos? Comentario a la convención sobre los derechos del niño. *Revista de Educación*, vol. 294, pp. 221-233.
- HIGH, R.; y ACHILLES, CH. (1986). An analysis of influence-gaining behaviors of principals in schools of varying levels of instructional effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, nº 22, (1), pp. 111-119.
- HINDE, R.; y GROEBEL, J. (1995). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- HOBBS, T. (1983). *Leviatán*. Madrid: Sarpe.
- HOLT, M. (1990). Managing curriculum change in a comprehensive school. conflict, compromise and deliberation. *Journal of Curriculum Studies*. vol 22, (2), pp. 137-148.
- HOROVITZ, J.; y JURGENS, M. (1994). *La satisfacción total del cliente*. Barcelona: Folio.
- HOUSE, E. (1986). *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- HOUSE, E. R. (1992). Gran política, pequeña política. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202, 51-57.

- HOUSE, R. J.; y SCWEIGER, D. M. (1979). Leadership: some empirical generalization and new research directions. En SHAW, B. M. (Ed.) *Research in organizational behavior*. Greenwich: A.I. Press.
- HOYLE, E. (1992). Autonomy, collaboration and the process of change. En GID (comps.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Kronos.
- HUGHES, M. G. (1989). Gestión y Administración: teoría de la integración profesional y administrativa. En HUSEN, T.; y POSTLETHWHITE, T. N. (Eds). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC.
- HUSE, E. F.; y BODWITCH, J. L. (1973). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao: Deusto.
- IMBER, M. (1984). Power around organisations. *Educational Administration Quarterly*, nº 20, (1), pp. 143-146.
- IMBERNÓN, F. (1987). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- ISAACS, D. (1987). *Teoría y Práctica de la dirección de los centros Educativos*. Pamplona: Eunsa.
- ISHIKAWA, K. (1985). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Colombia: Norma.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JARES, X. R. (1993). Los conflictos en la organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, pp. 71-75.
- JIMÉNEZ, J.; y BERNAL, J. L. (1993). Nueva gestión de los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 208, pp. 82-87.
- JIMÉNEZ, J.; y BERNAL, J. L. (1993). Nueva organización de los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, pp. 10-14.
- JOHNSTON, G.; y VENABLE, B. (1986). A study of teacher loyalty to the principal. *role admi-*

-
- nistration and hierarchical influence of the principal. *Educational Administration Quarterly*, nº 22, (4), pp. 4-27.
- JURAN, J. M. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. Madrid: Díez de Santos.
- KAPLAN, A. (1997). Public life: a contribution to democratic education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 29, nº 4, pp.431-453.
- KEYNES, J. M. (1985). *Ensayo sobre intervención y liberalismo*. Barcelona: Orbis/Biblioteca de Economía.
- KIERGAARD, S. (1985). *Mi punto de vista*. Madrid: Sarpe.
- KIMPSTON, R.; y ROGERS, K. (1988). Predispositions, participatory roles and perceptions of teachers, principals and community members in a collaborative curriculum planning process. *Journal of Curriculum Studies* vol. 20, (4), pp. 351-368.
- KIRCHMEYER, C. (1992). Nonwork participation and work attitudes. a test of scarcity vs. expansion models of personal resources. *Humans Relations*, nº 45, (8) pp. 775-796.
- KMETZ, J.; y WILLOWER D. (1992). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, nº 18, (4), pp. 62-78.
- KNIGHT, P. (1985). The practice of school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, nº 17, (1), pp. 37-48.
- KOLL, P.; et. al. (1996). The practical side of the research: studying administrative leadership. Research brief. *NASPP Bulletin*, nº 80 (578), pp. 102-112.
- KRAVETZ, D. (1990). *La revolución de los recursos humanos. Una nueva dimensión de la gestión empresarial*. Bilbao: Deusto.
- KROPOTKIN, P. (1977). *Ética*. Madrid: Dogal.
- KRUGER, M. L. (1996). Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*, nº 31 (4), pp. 447-461.
- LARROSA, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta/La genealogía del poder.

- LEBOENF, P. D. (1986). El gran principio del management (GPM). El secreto del éxito en todo el mundo. Barcelona: Grijalbo/Economía y Empresa.
- LEE, V. E.; et. al. (1993). Teachers and principals: gender-relates perceptions of leadership and power in secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nº 15 (2), pp. 153-180.
- LEITHWOOD, K. (1992). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. London: Club Kolver Academic Publisher.
- LEITHWOOD, K.; BELICE, P. T.; y HUGHES, M. (1994b). *Advancing Education: School Leadership in action*. London: Falmer Press.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LEVINE, V.; DONNELLON, A.; GIOIGA D.; y SIMS, H.; (1984). Scripts and speech acts in administrative behaviour. the interplay of necessity, chase and free will. *Educational Administration Quarterly*, nº 20, (1), pp. 93-110.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 14/1970, de 4 de agosto (B.O.E. de 6 y 7 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de septiembre de 1990).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. de 4 de julio de 1985; corrección de errores en B.O.E. 19 de septiembre de 1985).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros (B.O.E. de 21 noviembre de 1995).
- LINDBLAD, S.; y WALLIN, E. (1993). On transitions of power, democracy and education in Sweden. *Journal Curriculum Studies*, vol. 25, 1, pp. 77-88.
- LOCHE, J. (1977). *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Madrid: Ed. Alba.
- LOCKE, E. A.; y SCWEIGER, D. M. (1979). Participation in decision making. En SHAW, B. M. (Ed.) *Research in organizational behavior*. Greenwich: A.I. Press.

- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995). La libertad de elección en educación. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N.; y SOLA, T. (1996). La función del Director en los centros escolares. Revista de educación de la Universidad de Granada, nº 9, pp. 149-162.
- LÓPEZ YÁNEZ, J. (1991). Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares. En ESCUDERO MUÑOZ, J. M.; y LÓPEZ YÁNEZ, J. (coords.). Los desafíos de las reformas escolares. Cambios educativos y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo/Biblioteca Universitas.
- LÓPEZ, J.; y SÁNCHEZ, M. (1997). Para comprender las organizaciones escolares. Sevilla: Repiso.
- LORENZO, M. (1994). El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid: La Muralla.
- LORENZO, M. (1996). El liderazgo pedagógico del Director escolar. Situación y perspectivas. En Actas de Jornadas de ADEME. Madrid: UNED.
- LORENZO, M. (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- LORENZO, M. (1997). El modelo socialista de dirección de centros educativos en los informes del Consejo escolar del Estado y de las Comunidades Autónomas. Revista de la E.U.E de E.G.B., Melilla.
- LORENZO, M. (coord.) (1997). La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos. Madrid: Ed. Universitas.
- LOWIN, A. (1968). Participative decision making. Organizational Behavior and Human Performance, (3), pp. 68-106.

- LUKES, S. (1975). El individualismo. Barcelona: Península.
- LYON, D. (1996). Postmodernidad. Madrid: Alianza Editorial.
- LYOTARD, J. F. (1994). La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.
- MACDONALD, B. y WALKER, R. (1974). Innovation, Evaluation, Research and the problem of control. SAFARI. Norwich: C.A.R.E.
- MACDONALD, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En: GIMENO y PÉREZ, A., op. cit.
- MACINTYRE, A. (1983). Tras la virtud. Barcelona: Crítica.
- MACKETT, M. (1987). The effective principal. perspectives on school leadership. Educational Administration Quarterly, nº 23, (2), pp 84-87.
- MACPHERSON, C. B. (1979). La teoría política del individualismo posesivo. Barcelona: Fontanella/Libros de confrontación, Filosofía 2.
- MACPHERSON, C.B. (1982). La democracia liberal y su Época. Madrid: Alianza Editorial.
- MADDOCK, T. (1991). The role of authority and reason in education and educational administration. Educational Administration Quarterly, nº 27, (1), pp. 90-102.
- MAESTRE, A. (1996). El vértigo de la democracia. Madrid: Huerga y Fierro. Ediciones de la Ilustración.
- MALCON, S. y otros (1994). Total Quality: management for schools. London: Cassell.
- MARAVALL, J. M. (1984). La Reforma de la Enseñanza. Barcelona: Colección Divergencias-Cuadernos de Educación de Laia.
- MARCHESI, A. (1995). Los argumentos de la nueva ley. Cuadernos de pedagogía, nº 237, pp. 73-75.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995). La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado. En AAVV. Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II, Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.

-
- MARSHALL, H. (1994). *Redefining Student Learning. Roots of Educational Change*. Norwood: Ablex Publishing Cororation.
- MARTÍN BRIS, M. (1991). Organización y dirección de centros. planes de formación para directivos. *Bordón*, vol. 43, (2), pp.159-162.
- MARTÍN, L. (1995). Las razones del no. *Cuadernos de pedagogía*, nº 237, pp. 76-77.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1992). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Diada.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una Pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 230, pp. 58-65.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). La democracia es un conjunto vacío. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275, pp. 46-54.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B (1995). Conflicto, colaboración y negociación: consideraciones de una nueva cultura para la democracia en la escuela. *Cooperación educativa. Kikirikí*, nº 37, pp. 43-50.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la Reforma*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1993). La participación escolar, piel de cordero de la domesticación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, pp. 61-67.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1994) El papel del alumnado en el desarrollo del currículum. En ANGULO, J. F.; y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1996). ¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse. *Signos*, vol. 17, pp. 41-47.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998). *Evaluación de la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998b). La voz del alumnado: ausencia temporal de la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275, pp. 56-65.

- MARTÍN-MORENO, Q. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. En AA.VV. Cultura escolar y desarrollo organizativo-I. Sevilla: GID.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1993). Establecimientos escolares en transformación. el centro educativo comunitario y su rol compensatorio. Madrid: Cincel/Ediciones pedagógicas.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1993). Un sistema de servicios basado en los centros educativos. Madrid: CIDE.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). Desarrollo Organizativo de los centros educativos basado en la Comunidad de Madrid. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). La organización de los centros educativos en una perspectiva de cambio. Madrid: Sanz y Torres.
- MATA, M. (1997). La Educación Pública. ¿Qué era?, ¿Qué es? Barcelona: Destino.
- MAXCY, S. J. (1995). Democracy, chaos, and the New School Order. London: Sage.
- MAYO, E. (1945). The social problems for an industrial civilitation. Boston: Harvard University.
- McCARTNEY, C.; y SCHRANG, F. (1990). Departamental and school leadership in promoting higher-order thinking. *Journal of Curriculum Studies*. vol 22, (6), pp. 529-544.
- McCONNELL, E. (1992). Leadership, equity and school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, nº 28, (1), pp. 131-145.
- McGUIRE, J. (1992). A qualitative analysis of dialectical processes in educational organizations. *Humans Relations*, nº 45, (4), pp. 387-410.
- MEC. (1989). Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEC. (1992). Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación. Vol III. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- MEC. (1994). *Materiales curriculares para la etapa de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEEKER, B. (1990). Cooperation, competition and self-esteem. aspects of winning and losing. *Humans Relations*, nº 43, (3), pp. 205-220.
- MELCHER, A. J. (1976). Participation: a critical review of research findings. *Human Resource Managament*, nº 15, pp. 12-21.
- MESTRES, J. (1994). El Centro educativo en su contexto político y administrativo. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- MILLER, R. (1996). *Organice sus reuniones de manera óptima*. Barcelona: Plaza & Janes.
- MILLMAN, J.; y DARLING, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- MINTZBERG, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.
- MINTZBERG, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Barcelona: Ariel.
- MINTZBERG, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Días de Santos.
- MINTZBERG, H. (1992). *El poder de la organización*. Barcelona: Ariel Economía.
- MINTZBERG, H. (1993). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel Economía.
- MOLINA, E. (1997). El trabajo colaborativo en los equipos docentes. En *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- MONDUATE, L.; y MARTÍNEZ, J. M. (1994). *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudema.
- MORAL, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORALES, O.; COGOLUDO, S.; GONZÁLEZ, M.; TALLÓN, M. J.; UBAGO, M. T.; LÓPEZ, J. R.. (1997). La realidad del Consejo escolar. En *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

- MORENO, J.; y CARVAJAL, V. (1993). El librecambio. Una apuesta de miles de millones. El País, Economía, 29 de julio.
- MOREU CALVO, A. (1998). Claves para una historia de la psicopedagogía en España. Revista Española de Pedagogía, vol. 210, pp. 311-334.
- MOREY, N.; y LUTHANS, F. (1991). The use of dyadic alliances in informal organization. an ethnographic study. Humans Relations, nº 44, (6), pp. 597-618.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1987). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "nueva derecha". Revista de Educación, nº 283, pp. 63-75.
- MORRISH, I. (1978). Cambios e innovación en la enseñanza. Madrid: Anaya.
- MORRISH, I. (1978). Innovación y cambio educativo. Madrid: Anaya.
- MUGUERZA, J. (1998). Reencuentro con el otro. El País, 10 de enero.
- MUNICIO, P. (1995). Calidad total y reingeniería de procesos. Organización y Gestión Educativa, nº 3, pp. 3-7.
- MUNN, P. (1993). Consejos escolares, responsabilidad y control. Revista de Educación. nº 300, pp. 7-23.
- MUNRO-FAURE, L.; y MUNRO-FAURE, M. (1994). La calidad total en acción. Barcelona: Folio.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (comp..) (1989). Crisis y futuro del Estado del Bienestar. Madrid: Alianza Universidad.
- MURPHY, J. (1986). Principals in action. the reality of managing schools. Educational Administration Quarterly, nº 22, (1), pp.125.
- MURPHY, P. (1996). Integrating learning and assessment -the role of learning theories? En WOODS op.cit.
- MYERS, S.; y GINSBERG, R. (1994). Gender, marital status and support systems of public school principals. Urban Review, nº 26 (3), pp. 209-223.

-
- NATRIELLO, B. (1987). Organizational culture and leadership. *Educational Administration Quarterly*, nº 23, (1), pp. 100-102.
- NAVARROL, M. J. (1996). Propuesta de un modelo de formación para directores escolares como líderes transaccionales y transformacionales. En ZABALZA, M. A. (Ed.). *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- NEAVE, G. (1995). Las políticas de calidad. *Desarrollo en Enseñanzas Superior en Europa Occidental*. *Revista de educación*, vol 308, pp.7-29.
- NICASTRO, S. (1997). *La historia institucional y el Director en la escuela. Versiones y relatos*. Barcelona: Paidós.
- NICHOLLS, J. G.; y THORKILDSEN, T. A. (1995). *Reasons for learning. Expanding the conversation on student-teacher collaboration*. NewYork: Teachers College.
- NIESTZCHE, F. (1986). *En torno a la voluntad de poder*. Barcelona: Planeta Agostini.
- NORRIS, N. (1990). *Understanding Educational Evaluation*. Norwich: C.A.R.E.
- O'GRAY, P. J. (1993). *Just-in-Time. Una estrategia fundamental para los jefes de producción*. Madrid: McGrawHill.
- OCDE (1986). *Examen de la Política Educativa Española*. Madrid: MEC.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de enseñanza, Informe Internacional*. Barcelona Paidós/MEC.
- ORDEN de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (B.O.J.A. de 29 de agosto de 1996).
- ORDEN de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 23 de febrero de 1993).
- ORDEN de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 23 de febrero de 1993).
- ORDEN de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la

Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 25 de febrero de 1993).

ORDEN de 13 de julio de 1994, por la que se crean departamentos de orientación, se regulan con carácter experimental los programas de diversificación curricular y se autoriza la experimentación de la integración, de los programas de garantía social y de los módulos profesionales de niveles II y III, en centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 5 de agosto de 1994).

ORDEN de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros Docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1994).

ORDEN de 14 de julio de 1992, por la que se autoriza la anticipación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan las condiciones de su aplicación anticipada (B.O.J.A. de 6 de agosto de 1992).

ORDEN de 14 de septiembre de 1994, sobre evaluación en Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 22 de octubre de 1994).

ORDEN de 15 de julio de 1992, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EE.MM. y Educación Secundaria (B.O.J.A. de 6 agosto de 1992).

ORDEN de 15 de julio de 1993, por la que se autoriza la anticipación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan las condiciones de su aplicación anticipada (B.O.J.A. de 27 julio de 1993).

ORDEN de 15 de julio de 1993, sobre clasificación y homologación de actividades de formación permanente del profesorado y sobre equivalencia de las actividades de investigación (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1993).

ORDEN de 15 de julio de 1993, sobre registro y certificaciones de actividades de formación permanente del profesorado (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1993).

ORDEN de 16 de julio de 1993, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se autoriza la experimentación de la integración y los programas de garantía social en Centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria y se regula la organización y funcionamiento de los mismos (B.O.J.A. de 27 julio de 1993).

ORDEN de 16 de marzo de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de Centro y la secuenciación de contenidos en la Educación Infantil (B.O.J.A. de 6 de mayo de 1993).

ORDEN de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (B.O.E. de 21 de enero de 1981).

ORDEN de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (B.O.J.A. de 29 de agosto de 1995).

ORDEN de 18 de noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Ordenes sobre Evaluación en las Enseñanzas de Régimen General establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 12 de diciembre de 1996).

ORDEN de 19 de abril de 1995, por la que se convocan proyectos de formación en centros y proyectos de innovación educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 11 de mayo de 1995).

ORDEN de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía (B.O.J.A. de 20 de enero de 1996).

ORDEN de 19 de diciembre de 1996, sobre evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que cursan las enseñanzas correspondientes al grado elemental de Danza y al grado elemental de Música en Andalucía (B.O.J.A. de 6 de febrero de 1997).

ORDEN de 2 de abril de 1998, por la que se convoca procedimiento selectivo para la adquisición de la condición de Catedrático en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza

Secundaria (B.O.J.A. de 14 abril de 1998).

ORDEN de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (B.O.E. de 8 de diciembre de 1970).

ORDEN de 2 de junio de 1993, por la que adapta la de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita (B.O.J.A. de 17 de junio de 1993).

ORDEN de 2 de junio de 1993, por la que se adapta la de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en relación con la Orden Ministerial que se cita (B.O.J.A. de 17 de junio de 1993).

ORDEN de 20 de enero de 1997, por la que se regula la Convocatoria y normas del procedimiento para solicitar la Jubilación Anticipada Voluntaria conforme a las previsiones de la Disposición Transitoria Novena de la Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.J.A. de 1 de febrero de 1997).

ORDEN de 20 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el período de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.J.A. de 29 de agosto de 1995).

ORDEN de 21 de abril de 1995, por la que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los centros escolares para el curso 1995/96 (B.O.J.A. de 12 de mayo de 1995).

ORDEN de 23 de enero de 1995, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de evaluación de centros y se establecen criterios generales para su desarrollo durante los cursos 1994-1995 y 1995-1996 (B.O.J.A. de 9 febrero de 1995).

ORDEN de 24 de julio de 1992, por la que se autoriza la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil a partir del curso 1992/93 en determinados centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 6 de agosto de 1992).

ORDEN de 25 de febrero de 1997, por la que se establece el procedimiento para la autorización de convocatoria y reconocimiento de cursos de especialización para el profesorado y

de habilitación para profesionales del primer ciclo de Educación Infantil (B.O.J.A. de 25 de marzo de 1997).

ORDEN de 25 de junio de 1992, por la que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los Centros Escolares para el curso 1992/93 (B.O.J.A. de 23 de julio de 1992).

ORDEN de 25 de noviembre de 1981, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica (B.O.E. de 4 de diciembre 1981).

ORDEN de 26 de julio de 1995, sobre evaluación en los ciclos formativos de Formación Profesional específica en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 12 de agosto de 1995).

ORDEN de 26 de mayo de 1994, que establece el programa de educación para la convivencia "vivir juntos" (B.O.J.A. de 15 de junio de 1994).

ORDEN de 26 de septiembre de 1995, por la que se dispone la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo en el grado medio de música en la Comunidad Autónoma de Andalucía a partir del curso académico 1995/96 (B.O.J.A. de 7 de octubre de 1995).

ORDEN de 27 de mayo de 1996, por la que se convoca el Proceso de Adscripción de los Maestros a los puestos de trabajo del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de Educación Infantil y de Educación Primaria, como consecuencia de la nueva ordenación del sistema educativo (B.O.J.A. de 1 de junio de 1996).

ORDEN de 29 de enero de 1991, que regula el funcionamiento de los programas de educación para la salud, del consumidor, ambiental y coeducación e igualdad de oportunidades (B.O.J.A. 12 de febrero de 1991).

ORDEN de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centros, y la distribución horaria de las distintas asignaturas del grado elemental de música, en Andalucía (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1994).

ORDEN de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios para la elabo-

ración de Proyectos Curriculares de Centros, así como los horarios lectivos, los itinerarios educativos y las materias optativas del Bachillerato (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1994).

ORDEN de 29 de julio de 1994, por la que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los centros escolares, para el curso escolar 1994/95 (B.O.J.A. de 10 de agosto de 1994).

ORDEN de 31 de julio de 1996, sobre la organización, celebración, evaluación y calificación de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional Específica (B.O.J.A. de 17 de agosto de 1996).

ORDEN de 31 de marzo de 1993, por la que se regula el programa de formación práctica en empresas encuadrado dentro del proyecto Marep (B.O.J.A. de 6 de mayo de 1993).

ORDEN de 4 de mayo de 1998, por la que se regula la organización y realización de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional Específica (B.O.J.A. de 23 junio de 1998).

ORDEN de 6 de junio de 1995, que establece los objetivos y funcionamiento del programa de cultura andaluza para el curso 1995/1996 (B.O.J.A. de 28 de junio de 1996).

ORDEN de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica (B.O.E. de 14 de mayo de 1982).

ORDEN de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma Andaluza (B.O.J.A. de 5 de septiembre de 1996).

ORDEN de 7 de julio de 1995, por la que se dictan normas de desarrollo del Decreto que se cita, sobre Ordenación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 27 de julio de 1995).

ORDEN de 7 de junio de 1996, por la que se establece el calendario para la realización de la adscripción de los Maestros, las Zonas Reducidas de Transformación y los puestos de trabajo del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, de Educación Infantil y de Educación Primaria, resultantes de la nueva ordenación del Sistema Educativo en la Comunidad

Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 15 de junio de 1996).

ORDEN de 7 de mayo de 1993, por la que se convocan actividades de formación en Centros y Actividades de autoperfeccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 29 de mayo de 1993).

ORDEN de 9 de enero de 1998, sobre evaluación en los ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño (B.O.J.A. de 14 de febrero de 1998).

ORDEN de 9 de julio de 1993, por la que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los centros escolares para el curso 1993/94 (B.O.J.A. de 22 de julio de 1993).

ORDEN de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 9 de septiembre de 1997).

ORDEN de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros privados concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 9 de septiembre de 1997).

ORDEN de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 9 de septiembre de 1997).

ORTEGA Y GASSET, J. (1980). El hombre y la gente. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.

OUCHI, W. (1984). Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés. Barcelona: Orbis/Biblioteca de la Empresa.

OWENS, R. (1980). La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Aula XXI/Santillana.

PARLETT, M.; y HAMILTON, D. (1983). La evaluación como iluminación. En GIMENO, J.; y PÉREZ, A. (1983) op. cit.

PASCUAL, R. (1989). Liderazgo y participación: mitos y realidades. Bilbao: Universidad de Deusto.

PASCUAL, R.; VILLA, A.; y AUZMENDI, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Bilbao: Mensajero.

PASCUAL, R.; y VILLA, A. (Dirs.) (1991). La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación en diferentes países. Francia, Países Bajos, Alemania, Inglaterra y Gales, EEUU y Comunidad Autónoma del País Vasco. Bilbao: Estudios y Documentos.

PEIRÓ, J. M. (1990). Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas. Barcelona: PPU.

PEIRÓ, J. M.; y GONZÁLEZ, V. (1993). Círculos de Calidad. Madrid: Eudema.

PEÑAFIEL, F.; y TORRES, J. A. (1997). Los Consejos escolares como órganos de participación en el proceso educativo. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

PEREYRA, M.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. J.; y BEAS, M. (comp.) (1996). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela. nº 26, pp. 7-24.

PÉREZ GÓMEZ, A.; y ANGULO RASCO, F. (1995). La Reforma legislada e intervencionismo de la Administración. Trabajadores de la enseñanza, nº 163, pp. 10-17.

PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996). Claves humanistas para la educación democrática. Madrid: Anaya.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En: GIMENO, J. y

-
- PÉREZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). Formación del profesor y la reforma educativa. Cuadernos de pedagogía, nº 181, pp. 84-87.
- PÉREZ, R. (1994). Calidad de Vida en los Centros Educativos. Asturias: Centro asociado de la UNED.
- PÉREZ-DÍAZ, V. (1993). La primacía de la sociedad civil. Madrid: Alianza.
- PERRENOUD, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- PFEFFER, J. (1993). El poder en las organizaciones. Política e influencia en una empresa. Madrid: McGraw-Hill.
- PLANDIURA, R. (1997). El derecho a la educación y el pluralismo educativo. Revista de Pensamiento Mientras Tanto, nº 68-69.
- POLLARD, A. (1994). Children and their Primary Schools. London: The Falmer Press.
- POLLARD, S. (1987). La génesis de la empresa moderna. Madrid: Centro de Publicaciones/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). Los discursos redentores de las ciencias de la educación. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- POPKEWITZ, T. S. (1990). Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político. Revista de Educación, nº Extra, pp. 269-305.
- POPKEWITZ, T. S.; PITMAN, A.; y BARRY, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. Revista de Educación, nº 291, pp. 81-103.
- POSTER, C. (1981). Dirección y Gestión de Centros Educativos. Madrid: Anaya.
- PUÉRTOLAS, A. (1986). La función directiva. Memoria de Licenciatura. Madrid: Universidad Complutense.

- PULIDO, J.; y otros (1996). El programa de formación de directores. algunas cuestiones básicas. En ZABALZA, M. A. (Ed.). Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compóstela: Tórculo.
- PURKEY, S. C.; y SMITH, M. S. (1983). Effective Schools: A review. The Elementary Schools Journal, vol. 83, nº 4, pp. 427-452.
- PURKEY, S. C.; y SMITH, M. S. (1985a). Educational Policy and School Effectiveness. En AUSTIN, G. R.; y GARBER, H. (comp.). Research on Exemplary Schools. Orlando: Academic Press, Inc.
- RAMÍREZ, F. O. (1991). Reconstitución de la infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano. Revista de Educación, vol. 294, pp. 197-220.
- RAMO TRAVER, Z. (1997). Guía para el funcionamiento de los centros de Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- REAL DECRETO 1344/1991 por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- REGINA, V. (1995). El niño ciudadano y otros niños. El niño, vol.5, pp. 13-21.
- REINHART, H. S.; y YOUNG, P. I. (1996) Effects of teacher gender and principal gender on ratings of teacher performance. Journal of Personnel Evaluation in Education, nº 10 (4), pp. 313-323.
- RESOLUCIÓN de 1 de agosto de 1994, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización, funcionamiento y seguimiento de los Centros autorizados a anticipar la Educación Secundaria Obligatoria o experimentar la nueva ordenación del sistema educativo, establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para el curso escolar 1994/95 (B.O.J.A. de 23 de agosto de 1994).
- RESOLUCIÓN de 14 de julio de 1995, de la Viceconsejería, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación de Andalucía, para el curso 1995-96 (B.O.J.A. de 22 de agosto de 1995).

RESOLUCIÓN de 16 de diciembre de 1993, del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el Registro General de las Actividades de Formación Permanente del Profesorado realizadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía (B.O.J.A. de 18 de enero de 1994).

RESOLUCIÓN de 16 de marzo de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones sobre la jornada escolar en los Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1993/94 (B.O.J.A. de 7 abril de 1993).

RESOLUCIÓN de 19 de mayo de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre admisión y matriculación de alumnos y alumnas en los Centros que impartan módulos profesionales experimentales para el curso 1993/94 (B.O.J.A. de 27 de mayo de 1993).

RESOLUCIÓN de 22 de marzo de 1994, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones sobre la jornada escolar en los Centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1994/95 (B.O.J.A. de 9 de abril de 1994).

RESOLUCIÓN de 25 de julio de 1996, de la Viceconsejería, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación en Andalucía, para el curso 1996/97 (B.O.J.A. de 22 de agosto de 1996).

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre Organización, Funcionamiento y Seguimiento, de los Centros autorizados a anticipar o experimentar la nueva ordenación del Sistema Educativo, establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para el curso escolar 1993/94 (B.O.J.A. de 7 agosto de 1993).

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 1995, de la Dirección General de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, sobre organización, funcionamiento y seguimiento de

los Centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía autorizados a anticipar la nueva Ordenación del Sistema Educativo, establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para el curso 1995/96 (B.O.J.A. de 8 de agosto de 1995).

RESOLUCIÓN de 28 de julio de 1992, de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre organización, funcionamiento y seguimiento de los centros autorizados a anticipar o experimentar la nueva ordenación del sistema educativo, establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, para el curso escolar 1992/93 (B.O.J.A. de 11 de agosto de 1992).

RESOLUCIÓN de 28 de marzo de 1995, de la Dirección General de Planificación del Sistema Educativo y Formación Profesional, por la que se modifica la de 4 de julio de 1994, que establecía criterios para la confección del calendario escolar de la Comunidad Autónoma de Andalucía para todos los centros docentes, a excepción de los universitarios, para el curso 1994/95 (B.O.J.A. de 12 de abril de 1995).

RESOLUCIÓN de 29 de noviembre de 1993, del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, sobre homologación de actividades no regladas de formación permanente del Profesorado realizadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía en los cursos 1991-92 y 1992-93 (B.O.J.A. de 18 de diciembre de 1993).

RESOLUCIÓN de 30 de agosto de 1993, de la Viceconsejería, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.J.A. de 25 de septiembre de 1993).

RESOLUCIÓN de 30 de junio de 1994, del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación Permanente del Profesorado, sobre formación del profesorado de los Centros que comienzan la aplicación o anticipación del nuevo sistema educativo establecido en la Ley 1/90, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, para el curso escolar 1994/95 (B.O.J.A. de 29 de julio de 1994).

RESOLUCIÓN de 31 de octubre de 1997, de la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, por la que se procede a realizar la convocatoria de profesorado que imparta las enseñanzas que regula la LOGSE para la elaboración de informes de proyectos editoriales (B.O.J.A. de 20 de noviembre de 1997).

REYNOLDS, D. (1994). *Advances in school effectiveness. Research and practice*. London: Pergamon.

-
- RILEY, K. A. (1994). *Quality and Equality. Promoting opportunities in school*. London: Cassell.
- RIZVI, F. (1989). Bureaucratic rationality and the promise of democratic schooling. En CARR, W. *Quality in teaching*. Lewes. The Falmer Press. Traducido al castellano (1993). *Calidad en la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1989). Orígenes y evolución del Estado del Bienestar español en su perspectiva histórica. *Una visión general*. *Política y Sociedad*, nº 2, pp. 79-87.
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1988). *El factor humano de la empresa*. Bilbao: Deusto.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1997) *Las comunidades discursivas y el cambio educativo*. HEURESIS: *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa* (1997), vol. 1, nº 1: <http://www2.uca.es/HEURESIS/acuerdo.html>.
- ROMERO, J. L. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1981). *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.
- ROSS, J. A. (1980). The influence of the principal on the curriculum decisions of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, nº 12, (3), pp. 219-230.
- ROUSSEAU, J. J. (1978). *Confesiones*. Madrid: Tebas.
- ROUSSEAU, J. J. (1994). *El contrato social o Principios de Derecho Político*. Madrid: Edicomunicación.
- ROUSSEAU, J. J. (1996). *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres*. Madrid: Alba.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1998). La democracia participativa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275, pp. 12-18.
- RUBIO CARRAEDO, J. (1996). El paradigma ético: justicia, solidaridad y autonomía. *Cuestiones Pedagógicas*, vol.10-11, pp. 7-38.
- RUDDUCK, J. (1980). Insights into the process of Dissemination. *British Educational Research Journal*, vol.6, nº 2, pp.139-145.

- SABAR, N. (1977). An integrative in-service training for curriculum team. *Journal of Curriculum Studies*, nº 9, (1), pp. 81-90.
- SABAR, N. (1983). Towards school-based curriculum development. training school curriculum coordinators. *Journal of Curriculum Studies*, nº 15, (4), pp. 431-434.
- SABIRÓN, F. (1990). Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía. Zaragoza: Central de Ediciones.
- SACKMANN, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Humans Relations*, nº 42, (6), pp. 463-486.
- SÁENZ, O. (1996). El deterioro de la dirección escolar. Algunas teorías. En *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- SÁENZ, O.; y DEBÓN, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 24, pp. 193-206.
- SALGUERO, M. (1997). Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos. Barcelona: Ariel.
- SAN FABIÁN, J. L. (1991). Estructura y organización del trabajo de los centros docentes. Madrid: MEC.
- SAN FABIÁN, J. L. (1994). La participación. *Cuadernos de pedagogía*, nº 222, pp. 18-21.
- SAN MARTÍN, A.; y BELTRÁN, F. (1994). Flexibilidad y cambio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 222, pp. 14-17.
- SANCHO, J. M. (1990). Los profesores y el currículo. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.
- SANTANA BONILLA, P. (1997). ¿Es la gestión de la calidad total en educación un nuevo modelo organizativo? *HEURESIS: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa* (1997), vol. 1, nº 1: <http://www2.uca.es/HEURESIS/> acuer-

do.html.

SANTOS GUERRA, M.P. (1994a). Ortodoxia y alternativa. Cuadernos de Pedagogía, nº 222, pp. 8-12.

SANTOS GUERRA, M.P. (1996). La democracia, un estilo de vida. Cuadernos de Pedagogía, nº 251, 50-54.

SANTOS GUERRA, M.P. (1997a). El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro. Madrid: Escuela Española.

SANTOS GUERRA, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. Investigación en la escuela, nº 2, pp. 3-13.

SANTOS GUERRA, M. A. (1989). ¿Qué organización escolar? Cuadernos de Pedagogía, nº 172, pp. 24-27.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). Cadenas y sueños. el contexto organizativo de la innovación escolar. Educación y sociedad, vol 7, pp. 117-138.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Archidona: Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997). El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre consejos escolares. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

SARCEDA, M. C. (1997). Una aproximación a la realidad de los Centros Educativos. Evaluación de un proyecto curricular de Centro. En Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España. SENGE, P. (coord.). (1996). La quinta disciplina en la práctica. Barcelona: Granica.

- SARRAMONA, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado a través de los Centros de Profesores. *Bordon*, vol. 40. (2), pp. 257-275.
- SAVATER, F. (1990). El Estado Clínico. *Claves de razón práctica*, nº 1, pp. 18-26.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling. Research theory and Practice*. London: Cassell.
- SCHEIN, E. (1985). *Organization culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Madrid: Plaza & Janes.
- SCHLEMENSON, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTZ, T. W. (1993). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, nº 1, pp. 181-195.
- SCHWARTZ, PL. (1997). El pensamiento fofo. *El País, Economía*, 5 de enero.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992). School as community implications for leadership. En *GID (comps.)*. *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, Kronos.
- SERGIOVANNI, T. J.; y CORBALLY, J. E. (Eds.) (1986). *Leadership and Organizational Culture. New perspectives on Administrative Theory and Practice*. University of Illinois Press.
- SERGIOVANNI, T. J.; y MOORE, J. H. (Eds.) (1989). *Schooling for Tomorrow. Directing Reforms to Issues that Count*. Boston: Allyn and Bacon.
- SERRANO, G.; y RODRÍGUEZ, D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- SERRAT, A. (1996). Algunas estrategias para llevar a cabo las reuniones informativas. En *GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.)*. *Estrategias e instrumentos de gestión educativa*. Barcelona; Praxis.
- SILVER, H. (1994). *Good schools, effective schools. Judgements and theirs histories*. London: Cassell.

- SIMON, H. (1987). *Getting To Know Schools in a Democracy. The politics and process of Evaluation.* London: The Falmer Press.
- SIMON, P.; y ALBERT, L. (1989). *Las relaciones interpersonales.* Barcelona; Herder.
- SKILBECK, M. (1984). *School-based Curriculum Development.* London: Harper & Row Publi.
- SLATER, R. (1994). Symbolic educational leadership and democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, nº 30, (1), pp. 97-101.
- SMYLE, M.; y BROWNLIE-CONYERS, J. (1992). Teacher leaders and their principals. exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*. vol 28, (2), pp. 150-184.
- SMYLIE, M.; y DENNY, J. (1990). Teacher leadership, tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, nº 26,(3) pp 235-259.
- SMYTH, J. (Ed.) (1989). *Critical perspectives on educational leadership.* London: Falmer Press.
- SNOW, R. E. (1986). Procesos cognitivos de los estudiantes e investigación en toma de decisiones. En VILLAR ANGULO, L. M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla: Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- SOLA, T. (1997). Implicaciones organizativas de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. En *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones educativas.* Granada: Grupo editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- SOLER, E. (1991). *La visita de la Inspección.* Madrid: La Muralla.
- SOLER, E. (1995). *Fundamentos de Supervisión Educativa.* Madrid: La Muralla.
- SOOKLAL, L. (1991). The leader as a broker of dreams. *Humans Relations*, nº 44, (8) pp. 833-856.
- SOUTHWORTH, G. (1988). Primary headship and collegiality. En GLATTER, R. (1988). *Understanding school management.* Open University Press, Milton Keynes.
- STAKE, R. E. (1983). *La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica.*

En DOCKRELL, W.; y HAMILTON, D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea.

STALCUP, R. (1984). Making participatory management work. Educational Administration Quarterly, nº 20, (2,). pp. 133-134.

STEGÖ, N.E.; GIELEN, K.; GLATTER, R.; y HORD, S. M. (Eds.) (1987): The role of school leaders in school improvement. Leuven: ACCO.

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

STIRNER, M. (1985). El único y su propiedad. Barcelona: Orbis/Biblioteca de Política, Economía y Sociología.

STOLL, L.; y FINK, D. (1996). Changing our schools. Buckingham: Open University.

STRIKE, K. ; HALLER, E.; y SOLTIS, J. (1988). The ethics of school administration. New York: Teacher's College, Columbia University.

STUART MILL, J. (1985). Sobre la libertad. Capítulos sobre el socialismo y otros escritos. Barcelona: Orbis/Biblioteca de Política, Economía y Sociología.

STUART MILL, J. (1986). Autobiografía. Madrid: Alianza.

STUART MILL, J. (1997). El Utilitarismo. Un sistema de la lógica. Madrid: Alianza.

STUFFELBEAM, D. L.; y SHINKIELD, A. J. (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórico-práctica. Barcelona: Paidós/MEC.

SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. (1985). Individuo y colectividad en la historia. En VÁZQUEZ DE PRADA, V. (Eds.). Las individualidades en la historia. Navarra: EUNSA.

TAYLOR, CH. (1996). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, CH.(1994). La ética de la autenticidad. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.

TAYLOR, F. W. (1984). Management científico. Barcelona: Orbis/Biblioteca de la empresa.

TEIXIDÓ, J. (1996). Els factors interns de la direcció escolar. Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

THIFFESSEN, D. (1993). Problem solvers or provocateurs? How elementary school principals res-

-
- pond to tensions in school-based development. *International Journal of Qualitative Studies*, nº 6, (3), pp. 211-226.
- THURSTON, P. W.; y ZODHIATES, P. P. (Eds.) (1991). *Advances in Educational Administration. School Leadership*, vol. 2. London: Jai Press.
- TJOSVOLD, D. (1988). Cooperative and competitive dynamics within and between organizational units. *Humans Relations*, nº 41, (6), pp. 425-436.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1998). Prólogo: Nuevas posibilidades en la revisión de los discursos educativos. En POPKEWITZ, T. S. (1998) op.it.
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy Ensayo.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- TSHORNE, P. (1990). *Consejos escolares. Propuestas para mejorar su funcionamiento*. Cuadernos de pedagogía, nº 186, pp. 88-97.
- TURLA, P.; y HAVKINS, K. (1993). *Cómo usar el tiempo con eficacia y productividad*. Bilbao: Deusto.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid. Morata.
- UBBEN, G.; y HUGHES, L. (1987). The principal. Creative leadership for effective schools. *Harvard Educational Review*. vol 57, pp. 236-237.
- VAN METER, E. (1984). The dynamics of organisational change in education. *Educational Administration Quarterly*, nº 20, (2), pp. 135-137.
- VANDERSLICE, V. (1988). Separating leadership from leaders. an assessment of the effect of leader and follower roles in organizations. *Humans Relations*, nº 41, (9) pp. 667-696.
- VARELA, J. (1993). El estatuto del saber pedagógico. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (2º vol.). Madrid: Morata.

- VARELA, J. (1993). El marketing de la educación: neotaylorismo y educación. *Educación y sociedad*, nº 1, 167-177.
- VEAINERT, A.B. (1985). *Manual de psicología de la organización*. Barcelona: Herder.
- VERA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- VERA, J. M.; y LAPENÑA, A. (1989). *Manual de gestión escolar para centros de EGB*. Madrid: Escuela Española.
- VILLA, A.; AUZMENDI, E.; y VILLARDÓN, L. (1996). Los equipos directivos ante la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- VIÑAO FRAGO, A. (1983). Descentralización y participación educativa: un análisis comparado. *Anales de Pedagogía*, nº 1, pp. 285-300.
- VIÑAO FRAGO, A. (1985). Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas. *Educación y Sociedad*, nº 3, pp. 129-150.
- VIÑAS, J. (1994). Organización de los recursos funcionales. La normativa y la Administración educativa. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- VIÑAS, J. (1995). La visita de inspección educativa, su marco y su preparación por parte del centro educativo. En GAIRÍN, J.; y DARDER, P. (coords.). *Estrategias e instrumentos de gestión educativa*. Barcelona: Praxis.
- VROOM, V. H. y YETTON, E.W. (1973). *Leadership an decision making*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- WALKER, W.; FARQHAR, R.; y HUGHES, M. (1991). *Advancing Education: School Leadership in Action*. London: Falter Press.
- WALLIN, E. (1985). To change a school. Experiencies from local development work. *Journal of Curriculum Studies*, nº 17, (3), pp. 321-350.
- WARHAM, S. M. (1993). *Primary teaching and the negotiation of power*. London: Paul

Chapman.

WATKINS, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. En SMYTH, J. (Ed.). Critical perspectives on educational leadership. London: Falmer Press.

WATSON, K. (1995). Quality in Education. Educational Dilemmas: Debate and Diversity. London: Cassell.

WEBER, M. (1984). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Madrid: Sarpe.

WEISS, C.; CAMBONE, J.; y WYETH, A. (1992). Trouble in paradise. Teacher conflicts in shared decision making. Educational Administration Quarterly, nº 28, (3), pp. 350-367.

WEILER, H. N. (1996). Enfoque comparados en descentralización educativa. En PEREYRA, M.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. J.; y BEAS, M. (comp.) (1996). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor.

WIDDEN, M. F. (1994). The struggle for change. The story of one school. London: Falmer Press.

WILLIAMS, J.; y WATSON, L. (1995). Gestión de la calidad (TQM) en educación, organización y gestión educativa. Organización y Gestión Educativa, nº 3, pp. 8-13.

WILLIS, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Barcelona: Akal.

WILSON, J. D. (1992). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós/MEC.

WITT, A. (1992). Exchange ideology as a moderator of the relationships between importance of participation in decision making and job attitudes. Human Relations. vol 45, (1), pp. 73-86.

WOLCOTT, H. (1993). El maestro como enemigo. En VELASCO, H.; GARCIA, J.; y

DIAZ, A. (Edres.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Barcelona: Pomares Corredor.

WOODS, P. (1980). *Pupil strategies.* London: Croom Helm.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro.* Barcelona: Paidós/MEC.

WOODS, P. (1996). *Contemporary issues in teaching and learning.* London: Routledge.

WRAGA, W.G. (1998). Interesting, If True: Historical perspectives on the "reconceptualization" of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, vol.14, pp. 5-28.

YOUNG, J. (1989). Teacher interest in curriculum committees. What factors are involved? *Journal of Curriculum Studies*. vol 21, (4), pp. 363-376.

YOUNG, J. H. (1993). Principals and collaborative curriculum development: does gender make a difference? *Alberta Journal of Educational Research*, nº 39 (4), pp. 433-448.

ZABALZA, M.A. (1995). *La práctica educativa.* Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A. (ed.) (1996). *Reforma educativa y organización escolar.* Santiago de Compostela: Tórculo.

ZISENWINE, D. (1981). A curriculum development project. the individual school option. *Journal of Curriculum Studies*, nº 13, (3), pp. 259-260.

ANEXOS

A. - RELACIÓN DE CARACTERÍSTICAS UTILIZADAS

Público	C. P. R.	Incompleto
Concertado	Rural (- 5.000 hab)	Rural-Urbano (- 20.000)
Urbano (+ 20.000)	Zona marginal	Zona marginal media
No zona marginal	Elaborado por claustro	Elaborado por equipo directivo
Elaborado por ciclos	Elaborado por áreas	Adaptado al contexto
Con asesoramiento	Con asesoramiento puntual	Sin asesoramiento
Orientado por documentos oficiales	Elaborado siguiendo una editorial	Con actuación relevante
Con presencia de la transversalidad	Con integración	

B.- IDENTIFICACIÓN DE CENTROS POR CARACTERÍSTICAS

CENTROS	Público	CPR	Incompleto	Concertado	Rural	Rural Urb	Urbano	Marginal	Marginal medio	No Marginal	Elab. Claustro	Elb. Equipo	Con Asesoramiento	Asesora. puntual	Sin Asesora	Transversalidad	Integración
GRANADA 1	*						*			*	*				*	*	*
ALMERÍA 2	*						*			*		*			*	*	*
GRANADA 2	*	*			*					*		*			*		
GRANADA 3	*						*	*			*				*		*
GRANADA 4	*				*					*	*		*				*
GRANADA 5	*		*		*					*		*			*		
ALMERÍA 2	*					*				*		*			*	*	
ALMERÍA 3	*					*				*		*		*		*	
GRANADA 6	*	*			*					*	*		*				*
ALMERÍA 4	*						*	*				*		*		*	
ALMERÍA 5	*						*			*		*			*	*	
ALMERÍA 6	*						*			*		*			*	*	*
GRANADA 7	*						*			*		*			*	*	
GRANADA 8	*	*			*					*	*			*			
ALMERÍA 7	*					*				*	*					*	
GRANADA 9	*				*				*		*		*			*	*
ALMERÍA 8	*					*				*	*		*				
GRANADA 10	*	*			*					*	*				*		*
ALMERÍA 9	*				*					*	*				*	*	
GRANADA 11	*		*		*					*	*	*	*				*
GRANADA 12	*				*					*	*			*		*	*
ALMERÍA 10	*						*	*				*		*		*	*
GRANADA 13	*					*			*		*				*	*	*
ALMERÍA 11	*						*			*		*			*	*	
ALMERÍA 12	*				*					*		*			*	*	
ALMERÍA 13	*				*					*	*				*	*	*
GRANADA 14				*			*			*		*			*	*	
GRANADA 15				*			*			*	*		*		*	*	
ALMERÍA 14				*			*			*	*		*		*	*	
ALMERÍA 15				*			*			*		*	*		*	*	

C.1.- PROPUESTA DE CUESTIONARIO

CONTEXTO DEL PROYECTO:

- ¿Cómo se ha realizado el análisis del contexto (si se ha realizado), instrumentos utilizados para recabar información, aspectos analizados, etc...?
- ¿Ha sido determinante el contexto a la hora de realizar la definición del resto de los elementos curriculares?

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

- ¿Se han tenido presentes las finalidades educativas y el contexto a la hora de definirlos?
- ¿Qué papel han jugado los objetivos plasmados en el decreto a la hora de construir los vuestros?
- ¿La práctica cotidiana de las aulas se ha tenido presente a la hora de elaborar los objetivos?
- ¿La aceptación de los objetivos ha supuesto una variación sustancial en las prácticas docentes en las aulas.?
- ¿Se ha optado por suprimir, remodelar o incorporar objetivos no presentes en el decreto?. ¿Cuál es la razón de esta decisión?

CONTENIDOS DEL PROYECTO:

- ¿Cuál ha sido la fuente utilizada para realizar la elaboración de los contenidos de las distintas áreas?
- ¿Con qué criterios se ha planteado la organización de los contenidos: respeto de la lógica interna del conocimiento, intereses detectados en el contexto, respeto al principio de globalización como forma natural de acceder el niño al conocimiento, utilizando la transversalidad como eje de trabajo?

- ¿La secuencia de contenidos y su distribución en ciclos y niveles presenta un planteamiento lineal o cíclico (volver a incidir en los mismos contenidos con un nivel de profundización mayor)?

METODOLOGÍA DEL PROYECTO:

- ¿A la hora de construir los criterios metodológicos se ha partido del marco teórico que establece el decreto, o habéis tenido en cuenta vuestra propia práctica docente?
- ¿Los nuevos criterios metodológicos han modificado la forma de hacer en la práctica del aula o simplemente han quedado como presupuestos formales dentro del proyecto?
- ¿Se ha producido un debate de reflexión previo en el seno de los equipos docentes antes de explicitar la metodología?
- ¿Las innovaciones metodológicas introducidas han provocado cambios de carácter organizativo en el centro?

EVALUACIÓN DEL PROYECTO:

- ¿El modelo de evaluación que subyace en el proyecto tiene un enfoque procesual o, por contra, se orienta hacia un modelo más centrado en el resultado final?.
- ¿Cuáles son los ámbitos de evaluación recogidos en el proyecto?
- ¿A la hora de evaluar, dónde se pone mayor énfasis, en la evaluación de las capacidades , o en la evaluación del dominio y adquisición de contenidos?
- ¿Se realiza un modelo de evaluación global, o se centra esta en exclusiva en el alumnado?
- ¿Quién o quiénes participan en el proceso de la evaluación?

TRANSVERSALIDAD DEL PROYECTO:

- ¿Cómo entendéis la transversalidad; como actuaciones puntuales, un apéndice del

proyecto de centro, o como un auténtico eje vertebrador del proyecto?

- ¿Cómo son llevadas a la práctica las propuestas de transversalidad en el centro?
¿Qué dificultades son las más frecuentes que os encontráis para poner en práctica estas propuestas?
- ¿Cómo y a qué nivel se plantea la participación de padres y alumnos en las propuestas de transversalidad que se realizan?

LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROYECTO:

- ¿Qué diferencias habéis notado en cuanto al actual planteamiento del área de Conocimiento del Medio, frente a la propuesta anterior desarrollada en la E.G.B.?
- ¿Cómo entendéis las Ciencias Sociales en el currículo; como un cuerpo cerrado de hechos, conceptos, ...?
- ¿Estáis planteado algún tipo de conexión de las C.C. Sociales con el marco social?
¿Cuáles.?
- ¿Qué papel entendéis que deben ocupar las disciplinas clásicas (Historia), en el actual modelo curricular?
- ¿Vertebráis propuestas de interdisciplinariedad o intradisciplinariedad, tomando como eje a las Ciencias Sociales? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son los materiales y recursos que utilizáis de forma más habitual para la enseñanza de los contenidos de las Ciencias Sociales?

ASESORAMIENTO DEL PROYECTO:

- ¿Se ha recibido algún tipo de asesoramiento en el centro para facilitar la elaboración del proyecto?
- ¿En caso afirmativo, explicitar: qué tipo de colaboración se estableció, condiciones, plan de trabajo planteado, cómo funcionó la comunicación con el grupo, en un plano horizontal, o solamente se establecieron comunicaciones verticales y unidireccionales?

- ¿Cómo se planteó la dinámica de trabajo con el asesor, se integró en el equipo como uno más, o por contra se mantuvo en un plano independiente de simple transmisor de información?
- ¿El referente para construir el proyecto fue la práctica cotidiana, o se utilizó el marcado por los materiales y documentos oficiales?
- ¿Cuáles han sido los materiales utilizados como fuentes para elaborar cada uno de los espacios del proyecto?
- ¿El libro de texto y más concretamente las editoriales, han servido de referentes claves a la hora de elaborar el proyecto?
- ¿Qué papel han jugado los documentos y materiales aportados desde la propia Administración en la elaboración del proyecto?

PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y TRABAJO EN EQUIPO:

- ¿La elaboración del proyecto de centro ha sido un verdadero trabajo en equipo?
- ¿Os habéis sentido plenamente libres a la hora de plasmar vuestras intenciones educativas en el proyecto, o por contra habéis estado mediatizados o presionados por aspectos ajenos al propio centro (Administración, editoriales, etc..)?
- ¿Entendéis que vuestro actual proyecto de centro os propicia la suficiente autonomía pedagógica y organizativa para gestionar el centro?
- ¿Consideráis que estáis dando una respuesta satisfactoria a las necesidades específicas surgidas de vuestro contexto desde el proyecto de centro?

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROYECTO:

- ¿A la hora de establecer los horarios, necesidades de espacios y materiales, la Educación Física recibe un tratamiento adecuado?
- ¿Se puede entender como un elemento distorsionante del grupo de clase la presencia de un especialista para un área?

-
- ¿Qué tipo de coordinación se establece entre los maestros tutores y el maestro especialista del área?
 - ¿Entendéis que la Educación Física se ha sacudido el apelativo de área "maría", o por contra se sigue considerando como área "especial"?
 - ¿Valoráis positivamente la presencia del especialista de Educación Física, o por contra entendéis que la figura del tutor como encargado de todas las áreas sería más adecuada?

LA MÚSICA EN EL PROYECTO:

- ¿Cómo estáis entendiendo el área de Artística en el centro, y qué tratamiento recibe la Música dentro del mismo?
- ¿En el caso de no contar con especialista, el centro ha realizado algún tipo de acción frente a la Administración para reivindicar la figura de este especialista en el centro?
- ¿Si el centro dispone de especialista, se ha planteado la posibilidad de que este asuma la impartición del área de Artística en su globalidad?
- ¿La presencia de un especialista de Música en el centro, suele plantearse desde la necesidad de tener que asumir labores de apoyo en el centro?
- ¿Ante esta situación, qué prevalece en caso de conflicto, el rol de especialista o el papel de maestro de apoyo?
- ¿Ante la no presencia de un especialista, cómo se plantea la impartición de esta disciplina en el centro?
- ¿Se ha establecido algún tipo de conexión entre la cultura andaluza y el tratamiento de la Música en el centro?

C2.- SISTEMA DE INDEXACIÓN UTILIZADO

1.- "Elementos del Proyecto"	1.5.2.2.- "Lengua"	1.5.2.3.3.2.- "Objetivos"
1.1.- "Fundamentación"	1.5.2.2.1.- "1º Ciclo"	1.5.2.3.3.3.- "Contenidos"
1.2.- "Análisis del contexto del centro"	1.5.2.2.1.1.-"Justificación"	1.5.2.3.3.4.- "Metodología"
1.3.- "Finalidades"	1.5.2.2.1.2.- "Objetivos"	1.5.2.3.3.5.- "Evaluación"
1.4.- "R.O.F."	1.5.2.2.1.3.-"Contenidos"	1.5.2.4.- "Plástica"
1.5.- "P.C.C."	1.5.2.2.1.4.- "Metodología"	1.5.2.4.1.- "1º Ciclo"
1.5.1.- "Objetivos"	1.5.2.2.1.5.- "Evaluación"	1.5.2.4.1.1.-"Justificación"
1.5.1.1.- "Generales"	1.5.2.2.2.- "2º Ciclo"	1.5.2.4.1.2.- "Objetivos"
1.5.1.1.1.- "Etapa"	1.5.2.2.2.1.- "Justificación"	1.5.2.4.1.3.-"Contenidos"
1.5.1.1.2.- "1º Ciclo"	1.5.2.2.2.2.- "Objetivos"	1.5.2.4.1.4.- "Metodología"
1.5.1.1.3.- "2º Ciclo"	1.5.2.2.2.3.- "Contenidos"	1.5.2.4.1.5.- "Evaluación"
1.5.1.1.4.- "3º Ciclo"	1.5.2.2.2.4.- "Metodología"	1.5.2.4.2.- "2º Ciclo"
1.5.2.- "Áreas"	1.5.2.2.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.4.2.1.- "Justificación"
1.5.2.1.- "Conocimiento del medio"	1.5.2.2.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.4.2.2.- "Objetivos"
1.5.2.1.1.- "1º Ciclo"	1.5.2.2.3-1- "Justificación"	1.5.2.4.2.3.- "Contenidos"
1.5.2.1.1.1.-"Justificación"	1.5.2.2.3.2.- "Objetivos"	1.5.2.4.2.4.- "Metodología"
1.5.2.1.1.2.- "Objetivos"	1.5.2.2.3.3.- "Contenidos"	1.5.2.4.2.5.- "Evaluación"
1.5.2.1.1.3.-"Contenidos"	1.5.2.2.3.4.- "Metodología"	1.5.2.4.3.- "3º Ciclo"
1.5.2.1.1.4.- "Metodología"	1.5.2.2.3.5.- "Evaluación"	1.5.2.4.3-1- "Justificación"
1.5.2.1.1.5.- "Evaluación"	1.5.2.3.- "Matemáticas"	1.5.2.4.3.2.- "Objetivos"
1.5.2.1.2.- "2º Ciclo"	1.5.2.3.1.- "1º Ciclo"	1.5.2.4.3.3.- "Contenidos"
1.5.2.1.2.1.- "Justificación"	1.5.2.3.1.1.-"Justificación"	1.5.2.4.3.4.- "Metodología"
1.5.2.1.2.2.- "Objetivos"	1.5.2.3.1.2.- "Objetivos"	1.5.2.4.3.5.- "Evaluación"
1.5.2.1.2.3.- "Contenidos"	1.5.2.3.1.3.-"Contenidos"	1.5.2.5.- "Dramatización"
1.5.2.1.2.4.- "Metodología"	1.5.2.3.1.4.- "Metodología"	1.5.2.5.1.- "1º Ciclo"
1.5.2.1.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.3.1.5.- "Evaluación"	1.5.2.5.1.1.-"Justificación"
1.5.2.1.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.3.2.- "2º Ciclo"	1.5.2.5.1.2.- "Objetivos"
1.5.2.1.3-1- "Justificación"	1.5.2.3.2.1.- "Justificación"	1.5.2.5.1.3.-"Contenidos"
1.5.2.1.3.2.- "Objetivos"	1.5.2.3.2.2.- "Objetivos"	1.5.2.5.1.4.- "Metodología"
1.5.2.1.3.3.- "Contenidos"	1.5.2.3.2.3.- "Contenidos"	1.5.2.5.1.5.- "Evaluación"
1.5.2.1.3.4.- "Metodología"	1.5.2.3.2.4.- "Metodología"	1.5.2.5.2.- "2º Ciclo"
1.5.2.1.3.5.- "Evaluación"	1.5.2.3.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.5.2.1.- "Justificación"
	1.5.2.3.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.5.2.2.- "Objetivos"
	1.5.2.3.3-1- "Justificación"	1.5.2.5.2.3.- "Contenidos"

1.5.2.5.2.4.- "Metodología"	1.5.2.7.2.3.- "Contenidos"	1.5.2.9.2.2.- "Objetivos"
1.5.2.5.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.7.2.4.- "Metodología"	1.5.2.9.2.3.- "Contenidos"
1.5.2.5.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.7.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.9.2.4.- "Metodología"
1.5.2.5.3.1.- "Justificación"	1.5.2.7.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.9.2.5.- "Evaluación"
1.5.2.5.3.2.- "Objetivos"	1.5.2.7.3.1.- "Justificación"	1.5.2.9.3.- "3º Ciclo"
1.5.2.5.3.3.- "Contenidos"	1.5.2.7.3.2.- "Objetivos"	1.5.2.9.3.1.- "Justificación"
1.5.2.5.3.4.- "Metodología"	1.5.2.7.3.3.- "Contenidos"	1.5.2.9.3.2.- "Objetivos"
1.5.2.5.3.5.- "Evaluación"	1.5.2.7.3.4.- "Metodología"	1.5.2.9.3.3.- "Contenidos"
1.5.2.6.- "Música"	1.5.2.7.3.5.- "Evaluación"	1.5.2.9.3.4.- "Metodología"
1.5.2.6.1.- "1º Ciclo"	1.5.2.8.- "Educación Física"	1.5.2.9.3.5.- "Evaluación"
1.5.2.6.1.1.-"Justificación"	1.5.2.8.1.- "1º Ciclo"	1.5.3.- "Metodología"
1.5.2.6.1.2.- "Objetivos"	1.5.2.8.1.1.-"Justificación"	1.5.4.- "Recursos"
1.5.2.6.1.3.-"Contenidos"	1.5.2.8.1.2.- "Objetivos"	1.5.5.- "Evaluación"
1.5.2.6.1.4.- "Metodología"	1.5.2.8.1.3.-"Contenidos"	1.5.6.- "Temporización"
1.5.2.6.1.5.- "Evaluación"	1.5.2.8.1.4.- "Metodología"	1.5.7.- "Transversalidad"
1.5.2.6.2.- "2º Ciclo"	1.5.2.8.1.5.- "Evaluación"	1.5.8.- "Planes"
1.5.2.6.2.1.- "Justificación"	1.5.2.8.2.- "2º Ciclo"	1.5.8.1.-"Organización"
1.5.2.6.2.2.- "Objetivos"	1.5.2.8.2.1.- "Justificación"	1.5.8.2.- "Formación"
1.5.2.6.2.3.- "Contenidos"	1.5.2.8.2.2.- "Objetivos"	1.5.8.3.- "Evaluación"
1.5.2.6.2.4.- "Metodología"	1.5.2.8.2.3.- "Contenidos"	1.5.8.4.- "Otros"
1.5.2.6.2.5.- "Evaluación"	1.5.2.8.2.4.- "Metodología"	1.5.9.- "Atención a la diversidad"
1.5.2.6.3.- "3º Ciclo"	1.5.2.8.2.5.- "Evaluación"	1.6.- "Plan anual de centro"
1.5.2.6.3.1.- "Justificación"	1.5.2.8.3.- "3º Ciclo"	1.7.- "Memoria anual de centro"
1.5.2.6.3.2.- "Objetivos"	1.5.2.8.3.1.- "Justificación"	2.- "Ejes del Proyecto"
1.5.2.6.3.3.- "Contenidos"	1.5.2.8.3.2.- "Objetivos"	2.1.- "Transversalidad"
1.5.2.6.3.4.- "Metodología"	1.5.2.8.3.3.- "Contenidos"	2.2.- "Por Áreas"
1.5.2.6.3.5.- "Evaluación"	1.5.2.8.3.4.- "Metodología"	2.3.- "Por Ciclos"
1.5.2.7.- "Lengua Extranjera"	1.5.2.8.3.5.- "Evaluación"	3.- "Contexto del Proyecto"
1.5.2.7.1.- "1º Ciclo"	1.5.2.9.- "Religión"	3.1.- "Prescripciones de la Administración"
1.5.2.7.1.1.-"Justificación"	1.5.2.9.1.- "1º Ciclo"	3.1.1.- "Legislación/Instrucciones"
1.5.2.7.1.2.- "Objetivos"	1.5.2.9.1.1.-"Justificación"	3.1.2.- "Materiales"
1.5.2.7.1.3.-"Contenidos"	1.5.2.9.1.2.- "Objetivos"	3.2.- "Apoyos externos"
1.5.2.7.1.4.- "Metodología"	1.5.2.9.1.3.-"Contenidos"	3.2.1.- "Inspección"
1.5.2.7.1.5.- "Evaluación"	1.5.2.9.1.4.- "Metodología"	3.2.2.- "Asesores"
1.5.2.7.2.- "2º Ciclo"	1.5.2.9.1.5.- "Evaluación"	3.2.3.-"Equipos de apoyo"
1.5.2.7.2.1.- "Justificación"	1.5.2.9.2.- "2º Ciclo"	3.2.4.- "Otros"
1.5.2.7.2.2.- "Objetivos"	1.5.2.9.2.1.- "Justificación"	

3.3.- "Tipos de contexto"	4.4.3.- "Copiado"	estrategias"
3.3.1.- "Social"	4.4.4.- "Técnico"	5.5.- "Autonomía profesional"
3.3.2.- "Cultural"	4.4.5.- "Práctico"	6.- "Características de los centros"
3.3.3.- "Económico"	4.4.6.- "Crítico"	6.1.- "Público"
3.4.- "Cronología del Proyecto"	5.- "Desarrollo práctico"	6.2.- "C. P. R."
3.5.- "Formación Permanente"	5.1.- "Epistemología de la Práctica"	6.3.- "Incompleto"
3.6.- "Participación"	5.1.1.- "Intenciones explícitas del maestro/a"	6.4.- "Concertado"
3.6.1.- "Actores"	5.1.2.- "Intenciones explícitas de los alumnos/as"	6.5.- "Rural (- 5.000 hab)"
3.6.2.- "Modelo de participación"	5.1.3.- "Intenciones explícitas de los padres"	6.6.- "Rural-Urbano (- 20.000)"
3.6.3.- "Actitudes de participación"	5.1.4.- "Historia de las tareas de clase"	6.7.- "Urbano (+ 20.000)"
3.7.- "Condicionantes"	5.1.5.- "Discursos pedagógicos en conflicto"	6.8.- "Zona marginal"
3.7.1. "Editoriales"	5.2.- "Conocimiento profesional"	6.9.- "Zona marginal media"
3.7.2.- "Tiempos"	5.2.1.- "Imágenes del profesor"	6.10.- "No zona marginal"
3.7.3.- "Intensificación"	5.2.2.- "Teorías implícitas de la práctica"	6.11.- "Elaborado por claustro"
3.7.4.- "Condicionantes Organizativos del centro"	5.2.3.- "Creencias y valores"	6.12.- "Elaborado por equipo" directivo
4.- "Racionalidad Pedagógica"	5.2.4.- "Rutinas"	6.13.- "Elaborado por ciclos"
4.1.- "Utilidad del Proyecto"	5.3.- "Estructura de participación"	6.14.- "Elaborado por áreas"
4.2.- "Estructura del Proyecto"	5.3.1.- "Rol del profesor"	6.15.- "Adaptado al contexto"
4.3.- "Secuenciación de los elementos Proyecto"	5.3.2.- "Rol del alumno/a"	6.16.- "Con asesoramiento"
4.3.1.- "Originales"	5.3.3.- "Rol de los padres"	6.17.- "Con asesoramiento puntual"
4.3.2.- "Adaptadas"	5.4.- "Práctica situacional"	6.18.- "Sin asesoramiento"
4.3.2.1.- "Editoriales"	5.4.1.- "Tiempos y espacios"	6.19.- "Orientado por documentos oficiales"
4.3.2.2.- "Administración"	5.4.2.- "Agrupamientos"	6.20.- "Elaborado siguiendo una editorial"
4.3.3.- "Teóricas"	5.4.3.- "Recursos, materiales y	6.21.- "Con actuación relevante"
4.3.4.- "Prácticas"		6.22.- "Con presencia de la transversalidad"
4.4.- "Marco teórico"		6.23.- "Con integración"
4.4.1.- "Propio"		
4.4.2.- "Adaptado"		

C3.- BÚSQUEDAS UTILIZADAS EN LA LOCALIZACIÓN DE VALORES Y CONCEPTOS METODOLÓGICOS

VALORES:			
1. TOLERANCIA	2. PLURALISMO	3. SOLIDARIDAD	4. COOPERACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión/vo-a • Razonable • Condescendencia • Humanización • Sensibilidad • Diálogo • Flexibilidad • Respeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Colectividad • Diversidad • Multiplicidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Adhesión • Apoyo • Fraternidad • Responsable • Copartícipe • Asociarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar • Coadyuvar • Colaborar • Contribuir
5. IGUALDAD	6. DEMOCRACIA	7. AUTONOMÍA	8. PARTICIPACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Equidad • Equilibrio • Equivalencia • Justicia • Equiparar • Diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Autodeterminación • Liberalismo • Democrático/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipación • Independencia • Autárquico/a • Individualidad • Libertad • Autorrealización • Compromiso • Responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Partícipe • Colaboración • Condominio • Implicación • Intervención • Componente • Integrante

CRITERIOS METODOLÓGICOS:

1. ACTIVA	2. ADAPTACIÓN	3. APRENDIZAJE	4. MOTIVACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad • Acción • Participación • Partícipe • Colaboración • Implicación • Intervención • Cooperación • Negociación 	<ul style="list-style-type: none"> • Concreción • Acomodación • Ajuste • Ajustar • Acondicionar • Amoldar • Conformación 	<ul style="list-style-type: none"> • Significativo/ante • Descubrimiento • Constructivo • Cognitivo • Cognición • Estudio • Instrucción • Aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar • Incitar • Implicar/ción • Interesar
5. DIÁLOGO	6. AGRUPAMIENTO	7. INTERESES	8. GLOBALIZAR/CIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar/nte • Debate • Coloquio • Conversación/r • Discusión • Discutir • Contraste/ar 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupación • Asamblea • Grupos • Grupales • Reunión 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • Integral 	<ul style="list-style-type: none"> • Global
9. DIVERSIFICAR/CIÓN	10. INVESTIGAR/CIÓN	11. COMUNICACIÓN	12. CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación • Diferencia • Heterogeneidad • Multiplicidad • Pluralidad • Variedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Búsqueda • Explorar/ción • Indagar/ción 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa • Relación • Relaciones • Interacción • Interacciones 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis Analizar Analítica Reflexión/onar Deliberación/r Revisar Revisión Reconstrucción Reconstruir

OTROS TÉRMINOS

(10) CONTEXTO	(11) FLEXIBLE	(12) ABIERTO	(13) INTERDISCIPLINARIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> · Entorno · Localidad · Comunidad · Medio 	-Flexibilidad		-Interdisciplinar

D.1.- SUGERENCIAS DE ALGUNOS ASPECTOS Y TIPOS DE DATOS QUE DEBEN RECOGERSE EN LA ENTREVISTA

- a) Historia del proyecto en el centro (cuándo se iniciaron los primeros, evolución, contenidos, personas, significado, cambios importantes, presiones vividas, uso del proyecto, momentos de realización, evaluación del mismo...). Temporalización usual.
- b) Ayudas, asesoramientos y recursos materiales o personales utilizados para su elaboración.
- c) Sentido que tiene el proyecto para la comunidad de profesores, alumnos y padres: plan de trabajo, actividades que se van a realizar, modelo educativo al que se aspira, valor de lo que se escribe en él...
- d) Aspectos que reconocen más positivos del proyecto y deficiencias o lagunas que se reconocen por parte de los diferentes sectores.
- e) Sujetos que han intervenido en la elaboración, formas de implicación de todos los profesores, alumnos o padres. Estructura de participación del proyecto. Papel del Equipo Directivo o de algunos líderes.
- f) Traducción en la práctica del proyecto: la relación que perciben ellos entre el proyecto y su desarrollo, las diferentes prácticas y sus relaciones con el proyecto...
- g) Diferentes actitudes mantenidas por distintos grupos de profesorado, alumnado y padres, instituciones o líderes sociales... Dificultades y resistencias.
- h) Papel de los asesores (tipo de asesoramiento, materiales...) y de la inspección (valoración que realiza, presiones...) en el proyecto.
- i) Fuentes directas del mismo: qué editoriales, materiales o estructuras se han recogido de otras fuentes...
- j) La elaboración y desarrollo del proyecto.
- m) Qué cambiaría si no hubiera proyecto en el centro.

D.2.- INSTRUCCIONES Y SUGERENCIAS PARA LA VISITA A LOS CENTROS PARA RECOGER LOS PROYECTOS CURRICULARES Y MANTENER UNA ENTREVISTA

Materiales que deben recogerse:

- Proyecto de Centro último en doble soporte:
 - Informático (diskettes con especificación de tipo de programa).
 - Impreso¹ (otra vía podría ser a través de la Inspección, dada la autorización del Delegado).

D.3.- ASPECTOS PARA ANALIZAR EN UN PROYECTO DE CENTRO: Mediante Entrevista y otros instrumentos

- 1.- La historia del proyecto y agentes que intervienen
 - 1.- Evolución del proyecto en los últimos cursos.
 - 2.- Evolución del propio concepto de proyecto en función de los cambios.
 - 3.- Agentes que han intervenido en él, reparto de funciones.
 - 4.- Evolución en su estructura de elementos (Objetivos, contenidos...).
 - 5.- Identificar si ha cambiado el modelo pedagógico.
 - 6.- Fuentes en las que se ha fundamentado la elaboración del proyecto.
 - 7.- Participación de la comunidad educativa por sectores: padres, alumnos...
 - 8.- Fuentes pedagógicas, teóricas, prácticas, hábitos y costumbres.

¹ Si es necesario se pagará el fotocopiado o cuantos materiales proporcione el centro y sean costosos.

2.- Objetivos

1.- Existencia o no de objetivos.

2.- Papel de importancia del objetivo en el proyecto. Lugar que se les otorgan a éstos.

3.- Tipos:

- * Objetivo puede ser final o procesual.
- * Objetivo como intencionalidad o finalidades a grandes rasgos.
- * Como destrezas globales o comportamientos operativos.
- * Objetivos con referencia al alumnado con referencia al profesorado.
- * Regulados en una taxonomía, abiertos o transversales.

4.- Grado de seguimiento del currículum: si los objetivos son copiados, ver en qué grado, o no lo son.

5.- Criterios de selección de objetivos:

- * Si existen criterios previos de selección.
- * Si la formulación es abierta.
- * Si los objetivos son formulados y regulados en torno a una taxonomía.
- * Si los objetivos son abiertos y transversales.

6.- Secuenciación de los objetivos:

- * Puede ser cronológica (secuencia de aprendizaje).
- * Estructural (taxonomía. Tipos).
- * Estratégica (ver centro de interés).

7.- No secuencialización. Otros criterios de organización.

8.- Niveles de los objetivos.

- * Curricular: estándar, el que propone la Administración, proyecto, área, programación.
- * Más niveles de concreción.

* Menos niveles de concreción.

9.- Mecanismos y agentes de decisión en la formulación de objetivos.

* Son formulados por el Equipo Directivo.

* Son formulados por el Departamento.

* Son formulados por el Seminario.

* Por el Equipo Docente.

10.- Conexión de los objetivos.

* Con el resto de la programación.

* No existe incardinación.

* Utilización de los objetivos como formulación de criterios de actuación de la práctica.

3.- Materiales que se utilizan para la confección de los P.C.C. Podríamos así ver cuál es su contenido, de dónde provienen esos materiales, a qué y a quiénes están dirigidos, en definitiva, tener presente unos materiales que son la base práctica sobre la cual se elaboran los P.C. Información: conexión realidad.

1.- ¿Cuál es la oferta cultural que proponen esos materiales?.

2.- ¿Cómo organizan la selección y decisión de los materiales curriculares?.

3.-¿Qué se excluye y qué se incluye en los materiales materiales?: opciones epistemológicas de los contenidos.

4.- Tipos y características de los materiales.

5.- Materiales explícitos, materiales implícitos.

6.- Política cultural y curricular que subyace en ellos.

7.- Potencial pedagógico del material.

8.- Estrategias didácticas que modela el material.

* Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes:

- El material permite su adaptación al nivel, posibilidades e intereses de los alumnos.
- El material sugiere contenidos homogéneos o diversos.
- Predominan actividades y respuestas de carácter individual o colectivas.
- Las actividades propuestas se corresponden al nivel del alumnado o tienen un nivel de complejidad más alto.
- El material determina que las actividades sean seleccionadas o dirigidas por los estudiantes o por el profesorado.

9.- Modelo profesional implícito en el material.

- * Comunicación de los criterios en la elaboración del material.
- * Grado de autonomía profesional que el material facilita al profesor.
- * Rol práctico atribuido al profesor en su uso.
- * Consideración a las necesidades y opiniones de los profesores.

10.- Tareas que organiza el material y características de las mismas.

11.- Modelo de aprendizaje que propone para el estudiante.

- * El material propuesto sugiere que los alumnos manifiesten su opinión sobre éste.
- * El material presenta material fungible para que el alumno realice allí las actividades, o el alumnado las debe realizar al margen del material.
- * El material sugiere estrategias de conocimiento dirigidas a: motivar, a la comprensión y el análisis, a la repetición y memorización, a la interacción de actividades intelectuales y motrices.
- * El material sugiere que se lleven a cabo tareas en equipo o de forma personal.
- * El material sugiere actividades donde se fomenten: actitudes, normas, valores..., o por el contrario, las fomenta de manera no explícita.
- * El material abarca y explicita dónde empieza y termina una tarea o por contra hace que el interés del alumno vaya más allá de la resolución técnica de las mismas.

12.- Relación con el entorno.

- * El material presenta un contenido adecuado al contexto cultural y al entorno más inmediato del alumnado.
- * El material sugiere actividades y experiencias con aprovechamiento didácticos de los recursos del entorno.
- * El material permite un tratamiento diferenciado en función del contexto cultural, social y ambiental de aplicación.

4.- Las tareas o actividades (ver de qué tipo son, a quiénes van dirigidas, si éstas abarcan a todos, qué estructuras tienen, qué mensaje proponen, temporalización de éstas, es decir, sus componentes más significativos).

1.- Tipos.

- * Tareas denominadas constructivas: aquellas que requieren la construcción de la respuesta, por ello es necesario la puesta de la creatividad del alumnado, la imaginación de éste, la utilización de diverso material escolar y de material que no lo es...
- * Tareas reconstructivas o tareas que necesitan de la comprensión del alumnado para entenderlas, aquí no sería tan importante la realización como la comprensión de éstas.
- * Ver si la mayoría de ellas van encaminadas a la resolución de problemas mediante procesos mecanicistas (resolución mediante premisas, reglas, instrucciones... que previamente da el profesor).
- * Si son de tipo memorístico, por lo que la explicación del docente no será predominante así como la puesta en marcha de las habilidades y aptitudes del alumnado.
- * Si son del tipo denominado de reconocimiento: aquellas tareas que sólo tienen como meta reafirmar un contenido previamente explicado así como reconocerlo lo cual implica que no se lleve a cabo lo previamente explicitado.
- * Si la tarea académica organiza el proceso de información de clase (si la clase se organiza de acuerdo a la información que se da sobre la tarea).
- * Si su importancia radica en que el desarrollo de éstas sea considerado como el trabajo de clase.

2.- Estructura:

- * La organización del contenido y el tipo de actividades sugiere largos o cor-

tos períodos de tiempo en la realización de las mismas.

- * Las actividades propuestas sugieren procesos de aprendizaje memorísticos, procedimentales, de interacción manual e intelectual, o de interacción cognitiva afectiva y de interacción social.
- * El material presentado presenta características para ser modificado.
- * El material organiza y secuencializa el tiempo condicionando la tarea.
- * Las actividades están focalizadas hacia: objetivos preestablecidos, resolución de problemas, contenidos de la materia, intereses de los alumnos hacia la experiencia, hacia una combinaciones de las anteriores.
- * Presentan contenidos relacionados con la experiencia personal, cultural.
- * Las actividades explicitan para su realización formas de agrupamiento o no.
- * Las actividades para su resolución necesitan la combinación de las mismas.
- * Necesitan para su realización normas explícitas del profesor o criterios implícitos y ocultos.
- * Especificar qué meta persigue:

Si ésta va encaminada a que el alumno integre, prioritariamente, elementos del aula; valores, normas, funciones del centro o, por el contrario, si pretende que éste integre valores, criterios, normas... de la sociedad en la que se encuentra.

Si estas metas van dirigidas hacia la ambigüedad en la comprensión de las tareas lo cual nos indicará que el alumnado va a depender mucho del profesorado para realizar éstas; o si, por el contrario, las metas van dirigidas a la reducción de esta ambigüedad.

Veremos en este apartado hasta qué punto el desempeño de la tarea tiene como finalidad el ser un intercambio para conseguir la nota.

Si su estructura "invita" a que ésta sea evaluada de forma final o continua.

3.- Tipo de resolución (utilizando o no el material).

4.- Hacia qué están focalizadas: hacia los objetivos establecidos, hacia la resolución de problemas, hacia los contenidos de la materia, hacia los intereses de los estudiantes, hacia la experiencia.

5.- Existencia o no de relación con el entorno o contexto: entendemos por contexto y entorno lo mismo, en este caso, no sólo los marcos físicos serán considerados contextos. Más bien los contextos están constituidos por lo que la gente hace y dónde y cuándo lo hace sin violar las normas culturales:

- * La tarea presenta un contenido adecuado y relacionado con el entorno inmediato del alumnado.
- * La tarea sugiere actividades y experiencias con el aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno.
- * Permite un tratamiento diferenciado en función del contexto cultural, social y ambiental de aplicación.

6.- Concepción de la teoría y la práctica, relación mantenida.

- * Se une la teoría y la práctica de tal manera que sean un todo.
- * Se separan de tal modo que se produce conocimiento, por un lado, y por otro, experiencias.

7.- Desempeño de tareas asociadas al espacio donde éstas se deben llevar a cabo, en relación con la actividad de la clase:

- * Si se trabaja en clase.
- * Si es necesario períodos de transiciones.
- * Si se trabaja en clase o requiere un lugar específico para así llegar a una mejor realización y entendimiento.
- * Si se lleva a cabo en el aula en un sitio específico como es el pupitre o si por el contrario se utiliza todo el aula.
- * Si se requiere utilizar todo el espacio del centro.
- * Si es necesario para su elaboración la discusión y el debate entre los alumnos y alumna, si el debate se debe llevar a cabo entre los alumnos y el profesor.
- * Ver si se dan cuatro aspectos que requiere todo contexto de la tarea académica en una lección: la lógica de la secuencia del tema, el contenido de la información de varias etapas, el meta-contenido dirigido hacia la cumplimentación de la tarea, los materiales físicos a través de los que la tarea se trabaja.

5.- Discurso pedagógico, lenguaje curricular. Qué discurso subyace en la ela-

boración y concreción del Proyecto: la política por la cual se rige el propio discurso, "qué esconde". Existencia de un discurso ideológico concreto basado en un enfoque o perspectiva curricular (tradicional, técnica, práctica o crítica) sería importante tenerla en cuenta, nos daría pistas sobre qué tipo de educación se pretende instaurar, hacia qué va dirigido todo lo que se propone en él, es una forma de ver si es un Proyecto que se propone fomentar racionalidades educativas concretas. Otras conceptualizaciones nos ayudan a ver esto de manera más concreta:

- 1.- Concepto de hombre/mujer que se mantiene.
- 2.- Concepción de educación.
- 3.- Concepción de sociedad.
- 4.- Concepción del conocimiento.
- 5.- Modelo de enseñanza que refleja. ¿Cuál es el código pedagógico que traduce y transporta al desarrollo del currículum?
- 6.- Política empleada desde la Administración para la construcción del P.C.
- 7.- Grado de presión de esas políticas educativas.
- 8.- Enfoque concreto del discurso pedagógico inspirado en qué teorías.
- 9.- Solapamiento teoría-práctica (puesto en el punto anterior que se debería tratar).
- 10.- Enfrentamiento teoría-práctica.
- 11.- Tipo de educación que quiere imponer.
- 13.- Intencionalidad pedagógica.

* Bajo la denominación de objetivos se establecen puntos básicos que guiarán a los demás.

* Bajo el concepto de principios de procedimiento encontramos orientaciones y sugerencias didácticas que proyectan las grandes ideas fundadoras del Proyecto.

14.- Concepción del proceso Enseñanza-Aprendizaje:

- * El proceso es secundario, donde el profesor es el que se enseña. El alumno recibe pasivamente.
- * El alumnado es el propio constructor del aprendizaje.
- * El aprendizaje se entiende como proceso de coaprendizaje.

6.- Los intereses que subyacen o se concretan en el propio proyecto tienen relación con las propuestas interesadas de cada colectivo o sectores de colectivos. Las propuestas de los diferentes sectores van dirigidas a reconocer la complejidad de preocupaciones que se cruzan en el proyecto de centro.

- 1.- De los padres.
- 2.- De los alumnos.
- 3.- De los profesores.
- 4.- Del centro como totalidad.
- 5.- De la Administración Educativa.
- 6.- De los Órganos de gobierno.
- 7.- De otros agentes del centro como el P.A.S...

7.- Estructura de participación. Reparto de roles asumido culturalmente. Forma parte importante de la elaboración del Proyecto y de su posterior plasmación (ésta es algo que se ve implícitamente). Ver cómo se ha llevado a cabo la elaboración, por quién, quién o quiénes creemos que los ha determinado así, estrategias a poner de manifiesto para poner en práctica y llevar a cabo el P.C.C. Formas de actuar por parte del profesorado, del Equipo Directivo, de los padres y alumnos si es que han colaborado en la elaboración de éste. Aquí sería interesante que contrastásemos lo que se refleja en el Proyecto (sobre todo en lo que se refiere a formas de actuar para concretar el Proyecto en la práctica) y lo que después se hace en la realidad educativa

día a día.

- 1.- ¿Quién la decide?
- 2.- ¿Qué se enseña? Quién lo decide. Quién lo discute.
- 3.- ¿Cómo enseñarlo?
- 4.- Estrategias. Tipos.

8.- Valores que subyacen de él. Interesante saber qué tipo de valores se ponen de manifiesto en el Proyecto Curricular, así sabremos si es un Proyecto que se adecúa a la realidad que le rodea, si impone otros valores que no están en boga en la sociedad en la que estamos. Tener en cuenta esto, nos indicará si lo que se pretende es crear individuos, mediante la formación en el centro, qué interesa y demanda la sociedad para seguir legitimándola o, por el contrario, lo que se pretende es poner de manifiesto otros valores y así crear desde la educación procesos de respuesta a lo que hay fuera del centro, aunque muy ligado a él. Formar individuos que sean capaces de transformar. En definitiva, lo que nos propondríamos, analizando los valores sería si contamos con una enseñanza en los centros que prepare al individuo para enfrentarse a la realidad de forma activa y crítica o si, por el contrario, los individuos que se preparan son moldes que rellenarán unos huecos hechos por... Advertiríamos en este punto si existe o no una conexión escuela-sociedad. Ver qué tipos de valores se dan en los diferentes P.C. dependiendo de la ubicación geográfica...

- 1.- Tipos de valores.
- 2.- Conexión con la realidad.
- 3.- Relación con el contexto.
- 4.- ¿A quién van dirigidos?
- 5.- Tipo de enseñanza que se propone.
- 6.- Tipo de individuo que se forma.

7.- Valores que están presentes en materiales.

8.- Valores presentes en discurso pedagógico.

9.- Valores que están presentes en la estructura de la tarea.

9.- Contenidos: Podríamos considerar aspectos tales como:

1.- Ámbitos culturales de selección de los contenidos. Cómo se presentan:

* Contenido perteneciente a un ámbito exclusivamente científico, a un ámbito de saber popular, vulgar, tradicional.

* Si el contenido se ciñe a áreas de conocimiento prescrito por la Administración o no.

* Si el contenido sólo se refiere a objetivos específicos de un área de conocimiento, o a un proyecto global con objetivos comunes a varias áreas de conocimiento.

2.- ¿Qué relación tiene esta propuesta cultural con la organización y cultura del centro?

3.- ¿Se pueden cambiar estos contenidos?

4.- ¿Podemos mejorarlos?

5.- ¿Se asume o se ignora el conflicto, la contradicción y la diferencia en la construcción del conocimiento?

6.- Ver áreas de conocimiento que abarcan.

7.- Tratamiento globalizador de los contenidos.

8.- Enfoques interdisciplinarios.

9.- Procedencia de la información:

* Flexibilidad y diversidad: ver de qué fuentes provienen, si son las mismas o son diferentes.

* Si la información es abierta o está cerrada a otros campos, para que ésta pueda ser completada o modificada.

10.- Lógica interna del conocimiento.

11.- Formato y representación de los contenidos.

- * La amplitud del contenido abarca un curso o una etapa.
- * La amplitud abarca una unidad o módulo de un curso pero conecta con los aprendizajes anteriores y posteriores.
- * El contenido se organiza de manera global como unidad que integra otros aspectos, se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas o se organiza a través de un proceso espiral que va complejizando los mensajes.
- * El lenguaje se presenta a través de símbolos, de manera visual, se presentan diferentes lenguajes, audiovisual-gráfica.
- * La presentación de los contenidos se enfatiza a través de algún mecanismo simbólico, enfatiza, por contra, componentes cognitivos...
- * El material presenta un formato muy estructurado o flexible.
- * El material permite conectar con experiencias pasadas, que se dan fuera de la escuela y con información que nos lleven a conectar con problemas prácticos de la vida cotidiana.
- * El material introduce como fuente de información y trabajo recursos y estímulos que provienen del entorno más inmediato.

12.- Opciones culturales e ideológicas:

- * El material recoge la realidad pluricultural.
- * Recoge aspectos de los más desfavorecidos.
- * Tiene una orientación no sexista.
- * Se orienta al desarrollo de una conciencia ecologista.
- * Se orienta al desarrollo de una conciencia pacifista.
- * Refleja las estructuras de las clases sociales.

13.- ¿De qué lógica epistemológica se parte?

14.- ¿Qué se aprende?

15.- Relación de los contenidos seleccionados con el contexto.

16.- Relación con las características de los sujetos.

17.- ¿Qué enseñar?:

- * Selección de los contenidos.
- * Concepción de los contenidos: secuenciados, jerarquizados. Abiertos, sensibles.
- * Concepción de la función de los contenidos.
- * Cómo se seleccionan, cuánto tiempo, por qué ese y no otro.

10.- La evaluación: qué tipo de evaluación propone dependiendo de lo que se pretenda evaluar, de los objetivos, contenidos...

1.- Concepción de evaluación educativa, aquí veremos si la evaluación que propone el Proyecto de Centro se lleva a cabo según se define a ésta. Para ello atenderemos a su concepto. Veremos si cumple con los principios con los que debe cumplir una evaluación, por último los tipos y finalidades de ésta.

1.1.- Concepto:

- Veremos si la evaluación responde a un proceso que provoque una mejor comprensión de la realidad educativa y procure el enriquecimiento de la capacidad de comprender, valorar, proponer...
- Si la evaluación va dirigida a diagnosticar los problemas internos de la institución y la capacidad que tienen para resolver estos problemas.
- Es preciso ver si estamos ante una evaluación facilitadora del cambio educativo, en la medida que propongan o no estrategias de autorreflexión interna para mejorar el desarrollo de la organización.
- Si la evaluación constituye, en sí, una estrategia mediante la cual es capaz de satisfacer lo que la Administración le exige. Así como si es capaz de conocer en qué medida la institución cumple con su cometido, esto es, que sea capaz de detectar las disfunciones que impiden al centro obtener resultados más satisfactorios.
- Si la evaluación puede cumplir funciones simultáneas de: control, selección, motivación, formación, apoyo...

1.2.- Principios de la evaluación:

- Ver si se asume el principio de ayuda a los diferentes agentes implicados en la práctica educativa, ayuda a la hora de entender las dificultades y resistencias a cualquier cambio que se produzca.
- Ver si se asume el principio de cumplir su compromiso ético y político en el proceso de construcción, desde el sistema educativo, de una sociedad más justa y democrática. La evaluación deberá, para ello, difundir información, promover y fomentar el uso público del conocimiento; ofrecer a la comunidad social información útil e inteligible sobre los ricos, inciertos y complejos procesos y resultados de la práctica educativa.
- Ofrecer confidencialidad en cuanto a los datos que ofrezca para así guardar en anonimato a las personas e instituciones concretas.
- Otro de los principios que debe verse si son cumplidos es el de: potenciar la formación de sus agentes así como la mejora de las prácticas. Ello requiere la motivación de dichos agentes para que éstos se motiven para participar. Se deben respetar las diferentes perspectivas e interpretaciones de todos los agentes implicados.

1.3.- Tipos de evaluación: se han delimitado diferentes tipos o formas definidas de evaluación, son las siguientes:

- * Evaluación sumativa/evaluación formativa.
- * Evaluación de procesos/evaluación de productos.
- * Evaluación cualitativa/evaluación cuantitativa.
- * Evaluación externa/evaluación interna.

1.4.- Las finalidades de la evaluación:

- Identificar y comprender las características que definen la estructura del Sistema Educativo.
- Recoger datos relevantes, así como valoraciones contrastadas sobre su organización, funcionamiento...
- Aportar propuestas que orienten la toma de decisiones y la optimización de los recursos.
- Crear cauces para la participación social en el control de la educación, entendida como servicio público.

- Facilitar la formación y el perfeccionamiento de los agentes implicados en los procesos educativos.

2.- ¿A quién se evalúa?

*.- El alumnado.

- Notas finales.
- Intereses.
- Fines/objetivos.
- Actitudes, ante el trabajo, ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Aptitudes.
- Asociacionismo, si lo hay (ver grado de participación, función, actividades, implicación...).
- Relaciones entre ellos.
- Relaciones con los órganos de gobierno (Consejo Escolar, Junta de Delegados, Equipo Directivo, Asociación de Padres...).
- Relación con el profesorado.

*.- El profesorado.

- Formación.
- Actividad docente.
- Diversidad y necesidades educativas especiales.
- Resultados escolares.
- Metodologías que llevan a cabo en clase para el funcionamiento de ésta y para con sus alumnos.
- Relaciones con sus alumnos.
- Relaciones con los demás compañeros.
- Relaciones con los órganos de gobierno del centro: Consejo Escolar, Equipo Directivo...
- Actitudes.
- Programaciones que éstos hacen.

*.- P.A.S.

- Sus funciones.
- Relaciones con los demás integrantes del centro: padres/madres, alumnado, Equipo Directivo, Consejo Escolar, con sus propios compañeros...
- Actitud ante el trabajo.

3.- ¿ Qué se evalúa ?

- * Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- * De informes y calificaciones.
- * Considerar la autoevaluación.

4.- Participación.

- * Padres/madres.
- * Asociaciones de padres.
- * Consejo Escolar:
 - Sus funciones.
 - Sus relaciones con los demás órganos.
 - Su plan de trabajo.
 - Los temas de los que se ocupan.
 - ¿Ver lo que piensan de los demás órganos?
- * Junta de Delegados:
 - Sus funciones.
 - Su plan de trabajo.
 - Relaciones con los demás órganos.
 - Temas de los que se ocupan.
 - ¿Qué opinan de los demás órganos?
- * Equipo Directivo:
 - Sus funciones.
 - Su plan de trabajo.
 - Los temas de los que se ocupan.
 - Relaciones con los demás órganos.
 - ¿Qué opinan de los demás órganos?

5.- Elementos de Planificación del Centro.

- Plan Escolar de Centro.
- Plan de Formación del Profesorado.
- Programaciones de aula.
- Reglamento Interno de Centro.

(De todos ellos ver sus contenidos, cuáles son los valores que se desprenden, a quiénes van dirigidos, sus funciones...).

11.- **Adaptabilidad al contexto:** Ver si se trata o tiene en cuenta el contexto en el que se encuentra ubicado el centro. Podríamos tener en cuenta cuáles son sus características (sociales, económicas, culturales...), su desarrollo, su población... Veríamos si tiene en cuenta este contexto, si al aplicarlo lo toma como algo prioritario o secundario. En definitiva, si se adapta al centro y tiene en cuenta el contexto o si es el centro quien se debe adaptar a él. Igualmente lo veríamos con la comunidad escolar. "La adaptabilidad" iría encaminada también a ver si se da con: características del contexto. Características de los individuos que van allí, ver si se habla de respeto a a las diferencias, si se asume este concepto...

Características del centro...:

1.- Utilización didáctica de los recursos (humanos-materiales) con el contexto.

* Concepción de los agentes internos y externos del centro (ver por quién están compuestos los servicios externos de apoyo, si están centrados en la escuela o sólo realizan una colaboración comunitaria).

2.- Gestión escolar y administración local.

3.- Reutilización social-comunitaria del espacio escolar.

4.- Relación escuela con cultura popular.

5.- Relación escuela medio ambiente.

6.- Ofertas educativas institucionales en el medio urbano.

12.- Comunidad educativa: cómo es ésta contemplada exclusivamente, no como agentes sino como integrantes del centro escolar, aspectos de la organización. Funciones educativas dadas a la comunidad.

1.- Quiénes la forman.

2.- Grado de implicación.

3.- Grado de participación.

4.- Implicación en la organización del centro.

5.- Implicación en la selección de los contenidos.

6.- Implicación en las tareas.

7.- Actividades que realizan y llevan a cabo.

8.- Características de la comunidad educativa.

9.- Medio físico del que se proviene.

10.- Medio social del que se proviene.

11.- Clases sociales del alumnado, profesorado y demás agentes.

12.- Perfil del alumnado:

- * Distribución.
- * Diversidad social.
- * Absentismo escolar. Grado.

13.- Perfil del profesorado.:

- * Principios teóricos y prácticos que mantiene.
- * Enfoques o teorías de la práctica mediante las que trabaja.
- * Interacción profesorado-alumno. Relaciones de comunicación.

