



¿ES POSIBLE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO?

MARÍA CLEMENTE LINUESA (*)

RESUMEN. La implantación de la Reforma de los noventa en España ha intentado potenciar una política de autonomía en los centros escolares, a los que insta a elaborar proyectos educativos propios. En este artículo voy a analizar varios aspectos de esta nueva forma de trabajo: en primer lugar, qué significados puede adoptar el concepto de autonomía de los centros como política descentralizadora y cuál es su relación con el concepto de colaboración. En segundo lugar, relataré a través de distintas técnicas de obtención de datos cómo se ha llevado a cabo la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro en la práctica y si ha supuesto una forma nueva de trabajo para el profesorado. Por último, concluiré valorando si es posible, a pesar de los problemas analizados, que progrese una cultura de colaboración entre los docentes y bajo qué condiciones debe potenciarse.

La Reforma Educativa de 1990, en su intento de adecuar la institución escolar a la sociedad, propone distintas transformaciones, unas son de carácter formal, por ejemplo una nueva estructura del sistema educativo, un nuevo currículum escolar básico, etc. Pero también propone cambios funcionales que atañen a las tareas que tiene que llevar a cabo el profesorado tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. Uno de esos cambios del que me ocuparé en este trabajo se refiere a la exigencia hecha a los profesores de planificar su acción

educativa a través de proyectos comunes: los Proyectos de Centro.

Lo que me propongo analizar son algunos aspectos de este inédito y reciente cometido de la labor docente. En primer lugar, enmarcaré el sentido y significado de esa nueva actividad curricular. En segundo lugar, analizaré cómo se ha llevado a cabo en estos años la planificación en centros, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, a partir de sendos trabajos de investigación realizados en los dos niveles educativos¹. Terminaré con

(*) Universidad de Salamanca.

(1) Los trabajos a que hago referencia son dos, realizados a partir de los siguientes proyectos de investigación:

- Proyecto financiado por la DGYCYT en el período 1994-1996. *Análisis de los PCC de la enseñanza obligatoria: estudio de soluciones propuestas a la selección, secuenciación y organización de los contenidos de etapa.*
- Proyecto financiado por la DGES período 1996-99: *Análisis de los modelos y estrategias que utilizan los equipos docentes para la elaboración de los PCC.*

una valoración del sentido y posibilidades de la deseada nueva cultura escolar: la colaboración de los docentes.

AUTONOMÍA Y COLABORACIÓN: SU SENTIDO PARA LA EDUCACIÓN

Diseñar el currículum en los centros no tiene ninguna tradición en nuestro país. Es una actividad relativamente novedosa para el profesorado, que, aún cuando surge como es normal en el terreno de la innovación educativa, la Reforma la hace suya. Los propios documentos de ésta avalan la necesidad de elaborar proyectos de centro con una serie de consideraciones: la *creación de equipos*, que presumiblemente mejorarán la eficacia y la competencia docente; la *reflexión sobre la práctica educativa*, como aspecto relevante en la formación del profesorado y mejora del currículum y finalmente la necesidad de atender las peculiaridades de cada *contexto* particular. En estos tres pilares: *equipos*, *reflexión* y *contexto* se justifica la necesidad y al tiempo la exigencia de que el profesorado realice la nueva tarea de diseñar un proyecto realista y adaptado a cada situación. Los proyectos de centro tienen dos versiones o modalidades: el proyecto educativo, y el proyecto curricular de etapa. El primero recoge las ideas asumidas por toda la comunidad escolar en relación a las opciones educativas fundamentales y la organización general del centro. Los proyectos curriculares de etapa serán decisiones particulares de cada una de las etapas que se impartan en el mismo; deberán estar sustentados en aquél y las decisiones propias de esos proyectos curriculares se referirán a *qué enseñar* (objetivos de etapa), *cuándo hacerlo* (secuenciación de objetivos y contenidos), *cómo enseñar* (estrategias metodológicas), *qué, cómo, cuándo evaluar* y medidas de *atención a la diversidad* (MEC, 1992). La propia Administración es quien toma la decisión de

que los profesores constituyan equipos, realicen proyectos no sólo particulares para su aula o área de conocimiento, sino para el centro como lugar común. Además, dicta normas sobre qué y cómo debe ser un proyecto de centro, asunto éste sobre el que volveré después. Escudero Muñoz (1994) publicó en esta misma revista un amplio trabajo sobre cómo se trazó desde instancias administrativas la idea del desarrollo curricular a través de los proyectos de centro, así como los significados ideológicos que a esa propuesta pueden otorgarse.

La filosofía de esta nueva manera de configurar la enseñanza, tal como la propone la Reforma, está claramente en la línea teórica; otra cosa será la práctica de dotar al centro de *autonomía* para que analizando sus peculiaridades y necesidades se lleven a cabo propuestas educativas que generen igualdad para los alumnos que integran el sistema educativo. No hay que olvidar las características propias de cada centro que, de no ser observadas como punto de partida, no harían más que generar desigualdades dentro de dicho sistema. En el documento del MEC (1994) sobre centros educativos y calidad de la enseñanza justamente al destacar la idea de igualdad de oportunidades como un eje de la calidad de la enseñanza la sustenta entre otros factores, en la autonomía del centro.

Se señalan dos aspectos, que sin duda son aceptados de forma general como importantes indicadores de la calidad de la enseñanza: la educación en valores y el grado de consecución de la igualdad de oportunidades, y se destacan cuatro factores que tienen una influencia inmediata y directa en la misma, la autonomía y organización de centros, su dirección y gobierno, el profesorado y la evaluación e inspección. (MEC 1994, 10)

La autonomía en los centros está apoyada en diversos argumentos, uno de los más relevantes es la tendencia a la descentralización, lo que no sólo se aplica al nivel administrativo, desde las administraciones

centrales a las autonómicas, por ejemplo; sino también a instancias más netamente escolares ligadas a la práctica, como son los centros, a los que se otorga ciertos grados de autonomía para tomar decisiones.

El concepto de descentralización, que ostenta un alto grado de imprecisión según Lauglo (1996), podemos entenderlo como una fórmula que permite diseminar la toma de decisiones desde instancias más o menos próximas al vértice del poder central hacia otras más locales, como puede ser, dentro del sistema educativo, el centro escolar.

Lauglo (1996) subraya tres valores que suelen aducirse para justificar la descentralización: *dispersión legítima de la autoridad, calidad de los servicios prestados y uso eficiente de los recursos*. Weiler (1996), por su parte, manifiesta que la idea de descentralización, unida a la de autonomía, participación, igualdad de oportunidades es una aspiración desde hace algún tiempo, no sólo en los sistemas educativos, sino también en los ámbitos políticos y económicos. En lo educativo, esta idea se defiende con tres argumentos similares a los que enuncia Lauglo, en la obra citada: *redistribución del poder; eficacia de recursos disponibles y descentralización de contenidos educativos*.

Los conceptos de autonomía y descentralización, no obstante, pueden tener lecturas diferentes. La más positiva está claramente unida a la visión de la participación democrática y del protagonismo en la toma de decisiones de todos los agentes educativos. Lauglo (1996) resalta la imprevista que las ideas de democracia participativa tuvieron en la educación desde de los años setenta. Surgió un gran interés por mejorar la educación desde abajo, buscando soluciones concretas a los problemas que se generan en cada situación, uniendo así la descentralización a la idea de mejora y calidad; aunque lo que se reivindicaba sobre todo era la de participación. En este sentido quiero recordar el papel jugado en

España por los movimientos de renovación pedagógica durante los setenta y parte de los ochenta en ese deseado cambio hacia una mayor autonomía y participación. Esta demanda fue un germen para la democratización de los centros, sobre todo en relación con la dirección y gestión de los mismos.

Una segunda visión pretende dar significado y expresión a la noción de diversidad, cuyo sentido no se garantiza en diseños generales. Esta interpretación permite el ajuste o acomodación de las decisiones curriculares a contextos muy singulares. La idea tiene que ver un docente que necesita disponer de una gran autonomía para tomar las decisiones que mejor se adapten a su situación, despreciando, en cierto modo, la perspectiva de una educación general e igual para todos. Currículum y organización al servicio de los destinatarios de la educación. Es el rechazo a un currículum general y homogéneo y en su versión más crítica y supone la denuncia a la existencia de un currículum hegemónico, al que hay que sustituir por otros que sean acordes con los intereses de clase, género e incluso raciales de los alumnos.

La justicia (social) requiere un currículum contrahegemónico, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. En la práctica, esto significa que el currículum debe ser decidido por profesores que trabajen en diferentes situaciones. (Connell, 1997, 64)

Por último, tendríamos el punto de vista neoliberal que entendería la autonomía y descentralización como factores para la competencia entre centros. Aunque no vamos a entrar en profundidad en este aspecto ideológico, queremos subrayar que se han realizado análisis de gran interés sobre la manipulación que desde instancias neoliberales se hacen sobre términos y conceptos cuyo origen ideológico es bien distinto, como en el trabajo de Gimeno (1994) o el de F. Beltrán (1994), quien de-

senmascara lecturas «nuevas» de conceptos como: *participación, comunidad, profesionalismo, descentralización, responsabilidad, autonomía, democracia, cultura, evaluación*, propios del discurso progresista de los años sesenta y que según el autor la nueva derecha reinterpreta para justificar políticas neoliberales y legitimar sus propuestas en educación.

Igualmente revelador es el planteamiento de Lauglo (1996) sobre los efectos de esta visión basada en la utilización de criterios de mercado para justificar la autonomía otorgada a las escuelas. Trás una revisión de otras formas por las que asumir la descentralización, ofrece un análisis detallado de los «riesgos» de llevarla a cabo bajo los principios del liberalismo, entre los que destaca: que las escuelas se muestren tan sólo interesadas en matricular a los alumnos aventajados; que se llegue a una clara desigualdad de oportunidades y con ella a una inevitable descompensación e incluso división social y que la competencia rompa la cooperación entre centros. Además, hay que reconocer la casi imposibilidad de que se pudiera dar una oferta al menos parecida a todos los ciudadanos entre otras causas por sus lugares de residencia.

Podemos, pues, entrever un sentido incluso negativo en la idea de descentralización, si esta opción por la autonomía del centro deriva en la práctica en una política de competitividad, desigualdad e insolidaridad que todo sistema educativo debería evitar. Se trata, en este caso, de una noción de descentralización basada en los resultados y no en los medios; sustentada en el contexto no como punto de partida desde el que se tenga en cuenta las diferencias de los sujetos, sino como lugar donde se valoren resultados sin apreciar los distintos medios socioculturales.

¿Estas desviaciones hacia fines espurios deben hacernos pensar que la autonomía de los centros no es deseable, que es nefasta para la justicia escolar, que es una trampa para la igualdad ante la educación,

que es un invento más propio de la empresa capitalista, que de quien busca en la educación un lugar de equilibrio social? Evidentemente no.

Sin duda la *descentralización* va con los tiempos, buscando en la *autonomía* formas más eficientes de trabajo.

Aunque como decía la idea de descentralización se refiere a bastantes aspectos del sistema educativo, como por ejemplo la regionalización administrativa, en mi trabajo me centraré tan sólo en lo que concierne a la autonomía de los centros escolares y la relación que esto tiene con otra idea, la de colaboración. Desde luego, la imagen de autonomía para los centros es tentadora porque supone reconocer la competencia de los profesores para tomar decisiones relevantes, realizar la selección cultural a través de proyectos educativos singulares; porque subraya la solvencia profesional del profesor, protagonista no sólo de acciones, que otros pudieran dictar, sino de la toma de decisiones adecuadas y pensadas para su práctica; porque puede ser fuente de decisiones para la propia formación del profesor, y sobre todo, es tentadora por su repercusión para los alumnos, ya que conlleva la posibilidad de acercar las decisiones a la realidad, de manera que ésta sea el marco interpretativo de la práctica educativa. La *autonomía* puede ser, pues, portadora de valores importantes para la escuela; sin embargo, es preciso reivindicarla unida a la idea de *colaboración* máxime cuando nos estamos refiriendo al diseño educativo en los centros, integrados por un número importante de personas que toman decisiones sobre la enseñanza. Estos conceptos unidos pueden propiciar centros llenos de vitalidad y realismo, descartando la pasividad y competitividad, fomentando acciones educativas ricas no sólo para los alumnos destinatarios primeros de cualquier decisión, sino para los propios profesores, pues como dice Pérez Gómez (1998) la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mu-

tuamente: el contraste cognitivo que fomenta entre los participantes y el clima de confianza que propicia para abrirse a nuevas alternativas.

La colaboración conlleva una serie de aspectos que apreciamos como valiosos para el profesorado, que Hargreaves (1996) enuncia, y de los que señalaremos los que nos parecen más relevantes: *apoyo moral* de unos profesores a otros, superando los fracasos y frustraciones; *aumento de la eficiencia*, eliminando esfuerzos duplicados; *mejora de la eficacia*, si se mejora la calidad de los profesores, sin duda será mejor la calidad de la docencia; *reducción del excesivo trabajo al compartirlo*; *certeza situada*, la colaboración sustituye las falsas certezas, que a veces son una especie de escudo individual, por certezas sacadas de la sabiduría profesional colectiva, fruto del debate y la confrontación de las mismas, también *reduce la incertidumbre* de la propia acción individual; *asertividad política*, al tener más confianza en las decisiones, se está en mejores condiciones de afrontar, incluso provocar innovaciones; *mayor capacidad de reflexión*, sin duda, la cooperación y el diálogo incitará a los profesores a reflexionar sobre su acción educativa, al establecerse la comparación y el intercambio de puntos de vista; perfeccionamiento continuo.

La colegialidad en las organizaciones parece algo natural por el mero hecho de tratarse de un conjunto de sujetos que se ven implicados en la consecución de un asunto en común. En este sentido la escuela al ser una organización, y además educativa, parece abocada a ser un lugar

donde la colaboración fuera una característica de su funcionamiento. Sin embargo, la realidad no confirma este deseable rasgo; de hecho, parece funcionar más bien con la suma de individualidades que con proyectos comunes, todo bajo la poderosa bandera de la independencia personal, que ampara frecuentemente una suerte de individualismo, desde el que cada uno en su clase es un libre y soberano para hacer su tarea como crea oportuno².

Además, no todas las formas de colaboración parecen igualmente válidas. De hecho la noción de colaboración no es una categoría cerrada, sino que más bien parece un concepto con diversos grados cuyos extremos estarían flanqueados, de un lado, por lo que llamaremos colaboración espontánea y del otro, por la denominada colegialidad burocrática o artificial. Como afirma Hargreaves (1996) tanto la colegialidad como la colaboración presentan tantas facetas que no deben tratarse como conceptos inequívocos, lo que hay son distintas formas de colaboración que tienen consecuencias distintas. En el apartado siguiente nos ocuparemos de ir definiendo estas categorías de colaboración, para al tiempo explicar, con las pruebas que tenemos, cómo se ha implementado esta forma de trabajo en los centros a partir de la Reforma.

Una vez enunciados ambos conceptos, *autonomía y colaboración*, hemos de exponer que son los ejes de un mismo vehículo. Si un centro reivindica autonomía para realizar un proyecto singular y contextualizado, esto no parece que pueda llevarse a cabo sin la intencionalidad cola-

(2) Esta tendencia individualista del profesor ha sido objeto de estudio y reflexión, tanto en el terreno teórico, como en importantes estudios de campo. Hargreaves (1996) en un capítulo de su obra nos hace reflexionar, una vez analizadas y comentadas algunas investigaciones, que la individualidad en los profesores no es radicalmente nefasta, por el contrario el autor nos hace ver algunos beneficios de la misma. Lo que deberíamos conjugar es la posibilidad de que algunas de esas ventajas no se anulen por efecto de la incomunicación y el rechazo militante de la colaboración. Como asimismo algunas formas de colaboración esencialmente artificiales y burocráticas no tengan el efecto de romper la creatividad y seguridad de lo individual frente a la colaboración vacía de contenido.

borativa de quienes conforman esa comunidad educativa. La autonomía supone otorgar mayor responsabilidad a los centros, fomentar que sean ellos quienes tomen decisiones adecuadas a sus necesidades, tanto por lo que se refiere al currículum, como a la formación de su profesorado; no obstante, el éxito de ésta empresa depende en gran medida de la formación de equipos docentes ilusionados en proyectos realistas, en prácticas metodológicas coherentes, que orienten al alumno hacia exigencias coordinadas y congruentes, para lo que se precisa colaboración.

Así pues, con ser la colaboración un elemento clave en el desarrollo del currículum y del propio profesor, nos preguntamos si existe una cultura de colaboración entre el profesorado y cómo es ésta si la hubiere. Mi impresión es que los profesores ni están preparados en su inmensa mayoría para esa nueva cultura ni se dan las condiciones de trabajo que parecen necesarias para ello.

Voy a dedicar las siguientes páginas a analizar y valorar cómo ha sido la realidad del «trabajo colectivo en centros» y cómo se han realizado esos proyectos comunes, puesto que a los problemas teóricos que la propuesta autonomista y descentralizadora puede presentar, según sea el sesgo e intenciones en que sostiene o las condiciones que permitan desarrollarla, debemos añadir otros obstáculos que emanan de la posibilidad real de que los profesores estén preparados para hacerlo, del valor que ellos concedan a ese trabajo, de las dificultades reales que la nueva experiencia acarrea; en definitiva de la dinámica de una forma de trabajo y colaboración que no nace de la iniciativa del propio profesorado, sino que se decide desde la Administración misma, en un dictamen vertical de lo que deben ser tareas profesionales.

LA REALIDAD DEL DISEÑO CURRICULAR EN CENTROS A PARTIR DE LA REFORMA DE LOS NOVENTA

Hay varios datos que nos van a permitir afirmar con cierta contundencia que el diseño curricular en centros no ha tenido las consecuencias pretendidas por los legisladores, al menos en términos generales. En todo caso, no creo que se haya logrado un cambio en la línea de autonomía y colaboración deseadas. Ello se ha debido a una serie de problemas, situaciones y rasgos que han caracterizado su implantación en los centros durante estos años, motivos que constataré en este apartado.

Para efectuar este análisis voy a utilizar varias fuentes: Me basaré en la categorización que hacen Hargreaves (1996) y Pérez Gómez (1998) sobre las referidas formas de colegialidad (burocrática y espontánea) e iré dando cuenta de a cuál de ellas se ha ido imponiendo en la realidad de los centros. Para apoyar mis razones utilizaré dos fuentes de datos, fruto de mi propia investigación; por un lado, opiniones directamente obtenidas de un grupo de discusión entre profesores que habían realizado el Proyecto Curricular de Centro; por otro, los datos de un cuestionario realizado en el curso 1997-98, cuando en Primaria ya se estaban llevando a cabo las revisiones de los proyectos de centro y en Secundaria se hacían por vez primera, en él se recoge la opinión de los profesores sobre distintos temas relativos al PCC³.

Una de las principales razones para afirmar que el diseño de proyecto de centros no ha tenido las consecuencias esperadas es que la idea de realizar un nuevo tipo de planificación en grupo, que fomente la colaboración como fuente de mejora e incluso de enriquecimiento para el profesorado, no ha surgido de la iniciativa de los grupos de profesores, sino que ha sido

(3) Los datos han sido obtenidos a través del proyecto: *Análisis de los modelos y estrategias que utilizan los equipos docentes para la elaboración de los PCC*, citado más arriba.

una *petición* u *orden de la Administración*, por lo cual toma la forma de lo que se denomina *colegialidad artificial (burocrática)* Hargreaves (1996) y Pérez Gómez (1998).

La colegialidad burocrática no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos. (Hargreaves 1996, 221)

Las características de la colegialidad burocrática podemos concretarlas siguiendo el perfil que han señalado estos autores, cuyos rasgos iremos comparando e interpretando con el modo en cómo se realizaron los proyectos curriculares en nuestros centros, en la primera exigencia de colaboración entre el profesorado, hecha en el desarrollo de la Reforma.

La primera nota es que está claramente *reglamentada por la Administración*, no parte de la iniciativa espontánea de los profesores, sino que se exige a éstos que se reúnan y trabajen (planifiquen, sobre todo) juntos. Es *obligatoria* en tanto que exige trabajar con los compañeros, esto incluso puede hacerse de forma directa, imponiendo la obligación sin más, o de forma indirecta, en el sentido que el trabajar juntos pueda traer algún tipo de ventajas de promoción o de otro tipo. *Fija en el tiempo y en el espacio*, la colegialidad artificial se lleva a cabo en tiempos y espacios fijados de antemano, hasta el punto de que esto forma parte de la reglamentación administrativa, pretendiendo asegurar de forma obligatoria la colaboración.

Estas cualidades podrían aplicarse, sin duda, al modo en cómo se realizaron los Proyectos Curriculares en los Centros. En los de Primaria, en los que se solicitó esta tarea en primera instancia, señalaremos que su realización reprodujo los rasgos propios de la colaboración burocrática. La Administración exigió a los profesores a fe-

cha fija la confección de Proyectos de Centro, para ello otorgó un tiempo concreto, incluso suspendiendo las clases por la tarde durante el mes de mayo, con el fin de que los profesores dispusieran de tiempo dentro de su jornada laboral. Se estableció un calendario por fases, secuenciando qué tipo de decisiones se tomarían en distintos momentos (MEC, 1992).

Otra importante característica es la de estar *orientada a la implementación* de lo que normalmente otros han ordenado, sea en forma de programas o de normas. También en el caso de la realización de los PCC este rasgo se cumplió de forma fidedigna: en primer lugar, la propia legislación que emana de la Administración dicta expresamente todo un documento didáctico sobre el diseño curricular, en el se exponen las *fuentes* para la elaboración del mismo y un apartado que se enuncia como *decisiones para realizar el diseño curricular*, donde se proponen unos ejes, que son como la columna vertebral de todo diseño y que son seguidos por el profesorado como un esquema establecido que hay que rellenar. Nos permitimos recordar ese guión en el que deben constar: *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar y medidas de atención a la diversidad* (MEC, 1992). A través de un Real Decreto se dictaminó la necesidad de elaborar estos proyectos, estableciendo lo siguiente:

En relación con este cometido, parece conveniente que la Administración educativa regule la elaboración y aprobación de Proyectos Curriculares y ofrezca directrices que orienten a los profesores para facilitarles, tanto la elaboración de Proyectos y Programaciones, como el desarrollo de los mismos en el aula⁴.

La iniciativa por parte de la Administración de dictar a través de la legislación asuntos de tipo pedagógico probablemente

(4) Real Decreto 1334/91 de 6 de septiembre.

haya facilitado a los profesores una tarea que es nueva para ellos, pero sin duda ha sido un corsé que ha igualado clónicamente la inmensa mayoría de los proyectos, por no decir todos, como tuve ocasión de comprobar fehacientemente en la revisión de un buen número de dichos proyectos de centros de primaria⁵.

En todos los centros se siguió un esquema básico que coincidía con el propuesto por la Administración. Se daba una introducción que pretendidamente contextualizaba el proyecto pero no era sino una descripción geográfica, en todo caso, aderezada por unos breves apuntes sobre niveles socioeconómicos de la población y que, en realidad, no servía para tomar decisiones consecuentes y particulares en el PCC. Todos los proyectos reflejaban de forma muy semejante las propuestas de las editoriales o de las *Cajas Rojas*, así llamadas por su color predominante, y realizadas por la Administración como ejemplificaciones. Tan sólo vimos alguna variante, referida a si establecían los objetivos por áreas⁶, o por ciclos, o propuestas de secuenciación de contenidos diferentes; pero sustancialmente los proyectos muestran la línea establecida por la Administración y ejemplificada por las editoriales.

Esta peculiaridad, observada en la revisión de proyectos a que me refería, la contrastamos y complementamos con el cuestionario al que aludía al comienzo de este epígrafe. En él preguntábamos asuntos tales como si creían que los PCC deberían tener una estructura formal o si, por el contrario, cada centro tendría que hacer un documento característico y singular según sus necesidades y estilo. Pues bien, las respuestas de los profesores no son muy determinantes en responder si deben ostentar esa formalidad o no; los porcenta-

jes oscilan entre 37,23% que dicen que sí, frente a sólo el 33,33% que dicen que no, en Primaria, mientras en Secundaria los números están entre el 37,77% de síes, frente al 26,67% de noes; el resto no da respuesta. En realidad la aceptación, aunque poco entusiasta, de directrices puede parecerles más cómodo, sobre todo porque se ha configurado como un proyecto eminentemente burocrático, que debían presentar ante las instancias correspondientes de la Administración educativa y que, en definitiva, cambiaría poco o nada su práctica cotidiana.

También tuve ocasión de relacionar este resultado con opiniones directamente obtenidas de los docentes en el grupo de discusión referido.

Al preguntarles cómo debía ser el PCC decían que:

El PCC debe tener el esqueleto que propone el MEC y también incluir unos anexos de cómo se ha ido concretando (diario de ciclo, de etapa, etc.).

Pero más notable es la afirmación según la cual:

La identidad del centro estaría precisamente en lo que el Ministerio no propone.

Dando así a entender que lo más relevante escapa a cualquier estructura formal establecida de antemano por la Administración.

Así pues, vemos que la reglamentación propuesta por la Administración no es vista con carácter negativo por el profesorado, si bien la explicación más probable estaría en la falta de preparación que para tal misión tenían, como ellos mismos nos expresaron:

No ha habido preparación (formación) para realizar proyectos de centro.

No ha habido tiempo.

(5) Este estudio fue realizado a través del proyecto *Análisis de los PCC de la enseñanza obligatoria: estudio de soluciones propuestas a la selección, secuenciación y organización de los contenidos de etapa*, citado más arriba.

Esta falta de preparación se puso de manifiesto a través del cuestionario en las respuestas dadas a la pregunta de si se sienten preparados para la realización de los proyectos de centro, el 41,61% de los profesores de Primaria dicen estarlo frente al 29,82% que dicen no y un 22,73% que no da respuesta. Estos datos se invierten en Secundaria donde sólo en 32,12% dicen sí frente al 45,61% que dicen no estarlo y un 54,55% que no contesta.

Una última característica de la colegialidad artificial, según Hargreaves es la *previsibilidad* en el sentido de que esta forma de entender la colegialidad está pensada para que los resultados de la misma sean previsibles, es más bien un simulacro de colaboración, puesto que si lo que deriva de ello es previsto, ¿qué sentido tiene el alto coste en reuniones que supone para el profesorado esta forma de trabajo? Así pues, si se dice cuándo y cómo ha de realizarse la tarea y lo que se espera de ella, no es extraño que en la revisión y análisis de los proyectos y al recoger las declaraciones de los propios profesores observáramos que todos eran básicamente iguales al tomar de manera general como fuentes los disquettes que algunas editoriales divulgaron plenamente coincidentes con la propuesta de la propia Administración, o el seguimiento acríptico de la llamadas Cajas Rojas.

Causa de esa práctica negativa para una implicación real y participativa, en lo que estamos analizando se da también al regular de forma expresa quiénes deben realizar el Proyecto Curricular de Etapa, y en qué fases: así se establece taxativamente cuáles son las competencias de la Comisión Pedagógica, en relación con los proyectos, cuáles las del claustro, las de los jefes de departamento, etc., regulando, pues, tareas que generan un claro engranaje burocrático de tal práctica. El concepto de participación en un proyecto en que todo el profesorado ha de implicarse se prescribe formalmente, diciendo quién

debe participar, en qué proporción, cuál es la representatividad, etc. Se establece que la elaboración se realizará por parte del Equipo Docente de Etapa, lo coordinará la Comisión Pedagógica, será aprobado por el Claustro, deberá ser informado por el Consejo Escolar y finalmente supervisado por la Inspección Técnica (MEC, 1992). Vemos plasmados rasgos claramente burocráticos, coincidentes con lo que es la colegialidad burocrática:

En sus formas más desdeñables, la colegialidad burocrática supone una imposición sin sentido que se acepta sólo como prescripción autoritaria, que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de rellenar papeles o cumplir expedientes sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, o peor aún, provocando el rechazo y quemando las posibilidades de construir procesos espontáneos de cooperación deseada. (Pérez Gómez, 1998, 171)

Ello responde, según el autor, a la necesidad de superar el individualismo propio de la escuela clásica dirigiéndose a una cultura colaborativa propia de los actuales sistemas postmodernos de organización eficiente. Así se exige y se fomenta al menos como procedimiento la idea de la colaboración, pero que al ser impuesta y artificial no genera más que una colaboración artificial para realizar a su vez tareas prescritas incluso en su forma, como el PCC, convirtiéndose el fruto de esa colegialidad en papeles que se acumulan en el centro y en las direcciones provinciales, que son el demandante, pero que poco o nada cambian la vida del centro ni mucho menos del aula.

Por ejemplo, esto puede constatarse con las respuestas dadas en el cuestionario a la pregunta de qué razones dan para participar en la elaboración de tales proyectos de centro. Las opciones elegidas son algo diferentes entre Primaria y Secundaria. En Primaria, el orden dado a las opciones que se les presentaban era de mayor a menor el siguiente: En primer lugar, los que dicen

que es una prescripción de la Administración. En segundo lugar, muy equiparadas constatamos tres opciones: *por ser una propuesta singular del centro atraería a más alumnos; mejoraría su competencia profesional; adecuaría el centro a las prescripciones de la Administración*. Un poquito más bajas son las cifras para las dos opciones siguientes: *valoraba el trabajo en equipo y las aportaciones de los compañeros y es una tarea propia de su competencia profesional*. En Secundaria había una respuesta claramente diferente de todas y era que habían participado por *ser miembros de un departamento*. El resto a una gran distancia de ésta se reparte bastante regularmente entre las demás opciones, siendo la opción menos elegida la que alude a *la adecuación al contexto a las prescripciones y orientaciones de la Administración*.

Otra cuestión que merece la pena subrayar es la utilidad que ven los profesores a la realización de proyectos, el 46,72% de los profesores de Primaria creen que puede servir para *guiar su práctica*, mientras que en Secundaria tan sólo lo creen el 31,15%. Algo más igualado entre ambos niveles educativos es la respuesta a si creen que es una *guía para la reflexión* 40,15% en Primaria frente a 37,23% en Secundaria, y se igualan prácticamente cuando se les pregunta si puede *guiar la reflexión sobre el propio centro* 38,67 y 36% respectivamente, porcentajes claramente bajos.

Ante la pregunta de si el PCC puede ser *reflejo de la labor docente*, el 42% de los profesores de Secundaria creen que no tiene por qué ser un documento donde se refleje lo característico de la labor docente y profesional frente al 34,78% que creen que sí, aunque el porcentaje más alto está entre quienes no responden. En Primaria se invierten las proporciones el 38,41% piensan que sí, frente al 32% que dicen no.

Estos datos coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, por ejemplo, (Escudero, 1996) señala que para el 38,8%

de los profesores los proyectos de centro eran concebidos como un trámite burocrático, mientras que sólo el 13,8% consideraba que contribuía a la mejora de la enseñanza, y que subraya que era el aspecto menos valorado, en realidad su máxima utilidad había sido para conocer la Reforma (44,4%).

Finalmente, plasmaremos una opinión textual de los profesores en la que señalan lo siguiente:

En los PCC no se han escrito muchas cosas que se hacen. Son ambiguos, poco comprometidos, no son concretos.

El valor que los profesores conceden a la colaboración a través de los proyectos de centro sin ser totalmente negativa refleja un consideración que está por debajo de lo que sería deseable. La idea de que una cosa es lo que se plasma en un documento y otra muy distinta la práctica escolar, predominantemente individual, deja sin contenido las buenas razones de una planificación colaborativa. Estos hechos no son sorprendentes si pensamos en la falta de tradición y de condiciones para una práctica colegiada y participativa del profesorado. Las causas de esto son muy diversas y todas ellas creo que relevantes: la tradición de formación, incluso la más progresista, como la que se generaba en los grupos de renovación pedagógica, ha estado enfocada hacia la figura del profesor en su vertiente individual, el profesor que se actualiza, que se forma pero para su competencia dentro del aula, de su área de especialización, de sus gustos, etc.; lo que siendo muy importante es insuficiente, echándose en falta esa otra faceta de la formación como grupo, abocado a desarrollar un proyecto en común, a proponer alternativas globales, a discutir metodologías y formas de trabajo compartidas, que den sentido al centro como lugar de educación común para un buen número de alumnos.

Además, plantear la colaboración en términos burocráticos ha llevado a tomar este asunto como una obligación y no

como una manera de aunar los esfuerzos para llevar a cabo proyectos comunes con realismo e ilusión. La realización de tales proyectos se ha exigido como actividad no buscada ni deseada por el profesorado. No son fruto de una posición ideológica como es el valor de la participación democrática, ni se ha dado una preparación para llevarlas a cabo, lo cual las devalúa en la escala de intereses de los profesores. Por ello, vincular la mejora de los centros simplemente a la idea de autonomía de los mismos, sin ofrecer una preparación en ese sentido, ni la creación de una cultura al respecto deja relativamente vacías propuestas que podían ser del máximo interés. Ellos mismos mostraban, como vimos antes, que su preparación al respecto no era buena y ante la pregunta de cuál sería el sentido que darían a su formación para este cometido, sus sugerencias eran más o menos éstas: los de Primaria dicen necesitar *preparación técnica y conocimiento de otros proyectos*, mientras los de Secundaria insisten en que se precisa *un cambio de mentalidad*, aunque le dan cierta importancia a la preparación técnica.

A esta falta de costumbre y de competencia para la colaboración ha de unirse otro asunto de orden laboral-profesional pero de la máxima relevancia como es la imposibilidad de crear grupos estables de profesores que se impliquen en proyectos comunes (problema probablemente más agudizado en la enseñanza pública) ello es debido, en parte, a una política de traslados incongruente con la formación de esos equipos necesarios para planificar y desarrollar proyectos al menos a plazo medio; es, pues, una política, anclada en viejas formas de derechos de antigüedad, basada exclusivamente en la promoción individual, en la búsqueda de un puesto más acorde con intereses estrictamente personales. Por otro lado, no se mejoran ciertas condiciones para el trabajo en colaboración, ni se ponen los medios que esa cultura participativa requiere. Quienes hoy

realizan un proyecto para un centro pueden no estar el próximo curso en el mismo, o trabajando en la misma etapa, ello imposibilita una implicación real y estimulante para cualquier profesional. Este hecho es resaltado por los propios docentes quienes consideraban que:

En los centros con una plantilla muy cambiante, los PCC no valen para nada, el trasiego constante de profesores dificulta el valor que pudieran tener los PCC. Esto hace que su trascendencia en el aula sea nula porque los hicieron otros, no es nuestro, no hay tiempo.

Respecto a las condiciones organizativas que desearían para trabajar en equipo, los de Secundaria demandan según el siguiente orden: *mayor grado de colaboración*, por encima de otras cuestiones como *la reducción de la actividad docente, tiempo en el horario de trabajo* y en último lugar *consolidación de la plantilla*; mientras que los de Primaria conceden una importancia prácticamente idéntica a los cuatro aspectos.

Las propuestas para llevar a cabo determinadas innovaciones en el sistema educativo suponen a veces la toma de decisiones sobre otros muchos asuntos colindantes sin los cuales es imposible la realización de cambios o mejoras y la consecuencia es que generan cansancio, escepticismo, la desazón de pensar que no se pueden realizar o que no mejoran la práctica, lo que mata las ilusiones de quienes (probablemente muchos todavía, pero cada vez menos) creen en la institución educativa como un lugar de búsqueda constante de una mayor profesionalidad.

Si la concesión de autonomía a los centros es una poderosa razón para hacerlos mejores, el empeño debe ponerse en preparar para ello y crear las condiciones para hacerlo posible, además debe analizarse su verdadero sentido y el peligro de sus posibles desviaciones no deseables. En esta línea, Fullan (1994) cuestiona por ficticia y superficial lo que él llama la gestión

basada en el centro si ésta no se sustenta en ciertos cambios internos en el mismo, que se refieren a dos asuntos: una nueva cultura de colaboración en la escuela y una redefinición del papel del profesorado y de su desarrollo profesional, cuyo sentido esboza en ese trabajo.

La imagen pesimista que venimos dibujando, tanto en posibles desviaciones ideológicas que hemos enunciado, como en la constatación de hechos, no nos aboca irremediadamente hacia la negación del valor que tendría la realización de proyectos en los centros con todo lo que ello implica, como es rescatar la primigenia ideología de esas prácticas, y crear una cultura de la colaboración entre el profesorado. Como señala Gimeno:

Merece la pena trabajar la cultura de la colaboración democráticamente entendida en los centros, porque es la forma de salir de la anomia indeseable desde el punto de vista profesional para los docentes y por las repercusiones negativas que tienen en la descoordinación de la educación que reciben los alumnos, además de por la imagen externa de calidad que provoca. (Gimeno, 1994)

La colaboración tiene ventajas y valores que no podemos desestimar en la dinámica de los centros y en la formación del profesorado, entre ellos debemos destacar tanto las de orden intelectual como las de orden afectivo. La cultura colaborativa lleva a procesos de enriquecimiento propiciados por el diálogo, el debate, y hasta la confrontación y discusión, de donde provienen, quizá sus dificultades, pero que sin duda son menores que sus beneficios. Además, permiten la puesta en común de las propias incertidumbres, y dudas que el proceso educativo, lleno de valores, suscita. El compartir los problemas comunes es una manera de aprender a resolverlos, el miedo al fracaso es fruto muchas veces, de la soledad; la colaboración permite un clima de confianza y de apertura a experiencias ajenas que otorga confianza al profesor.

Por ello, ante la pregunta sobre si tiene sentido hacer proyectos de centro creo que puede contestarse en sentido afirmativo, no sólo porque se hayan formulado teorías que constaten lo interesante de tal asunto o porque, como señala Sirotnik (1994), la escuela sea el auténtico motor que impulsa la evolución de la educación a través de lo que llama la actividad reflexiva, sino porque además hemos podido observar cambios en grupos de profesores de algunos centros que, aunque comenzaron colaborando por motivos meramente burocráticos, puesto que iniciaron sus proyectos a petición de la Administración y no por un interés propio, van evolucionando lentamente hacia una colaboración real, libremente elegida, fruto de un interés por mejorar su práctica escolar y profesional.

¿ES POSIBLE UNA CULTURA COLABORATIVA EN EL PROFESORADO?

Trás el análisis efectuado tanto de los aspectos teóricos como de los casos prácticos nos preguntamos si puede darse un salto desde la colegialidad artificial a la colegialidad espontánea. En definitiva *si es posible una cultura de colaboración entre el profesorado y, en su caso, bajo qué condiciones debe darse*. Trataremos de ofrecer algunas respuestas a estas cuestiones en lo que sigue.

ALGUNOS EJEMPLOS DE COLABORACIÓN ESPONTÁNEA

A pesar de las características claramente burocratizantes con que se ha iniciado esta forma de trabajo en colaboración, en algunos casos ha sido un punto de arranque hacia una perspectiva nueva que apuesta por la participación y el trabajo en común. En esa idea de cultura participativa, hay que constatar que algo va cambiando, lo que nos produce cierto optimismo sobre la

posibilidad de crear culturas colaborativas. En lo que sigue daré cuenta de algunas iniciativas en centros de Salamanca donde hemos podido apreciar cómo algunos profesores, tras hacer un proyecto burocrático y dejarlo «reposar», es decir, cumplida la misión burocrática encomendada por la Administración, han decidido emprender tareas realistas, concretas y exentas de burocracia, concretando sus proyectos hacia problemas o áreas de especial interés para su centro. Podemos dar cuenta de la existencia de tal tendencia en algunos colegios que mencionaremos, aunque sin duda habrá más. Tales escuelas han decidido la realización de proyectos concretos, que a medio plazo produzcan algún cambio beneficioso en una o a lo sumo dos temáticas de especial relevancia para ellas, bien porque hayan constatado problemas, fallos o deficiencias, bien porque debido a motivos sociales sea de interés desarrollar propuestas que mejoren algunas de las condiciones de sus alumnos, en aras de una mayor igualdad de oportunidades. Podríamos decir que el proyecto burocrático da paso a un auténtico reto de colaboración que producirá mejoras en los procesos educativos de sus alumnos y, sin duda, en el desarrollo profesional de los propios profesores. Los ejemplos que voy a describir a continuación han surgido espontáneamente desde la propia escuela, y han elegido como núcleo de sus proyectos inmediatos *problemas*, deficiencias, de su realidad, en definitiva aspectos relevantes para mejorar la práctica escolar y con ello la calidad de su centro.

Uno de esos centros de Primaria de la ciudad de Salamanca es el colegio *Rufino Blanco*. Los profesores empiezan a constatar, que a partir de 3º de primaria se produce un deterioro ostensible en el *área de lenguaje*, por lo cual deciden crear en el colegio un seminario permanente de estudio sobre este tema, en el que se implican de forma voluntaria profesores de Educación Infantil y Educación Primaria. Los seminarios tienen carácter abierto, y en ellos

los profesores analizan los motivos que pueden causar la situación que nos preocupa y estudian propuestas y soluciones (por el momento no se ha avanzado hacia otras fases, dado lo reciente de la experiencia). Se ha invitado a participar a especialistas en el tema, quienes les asesorarán en lo que los profesores demanden, enriqueciendo así las discusiones de sus problemas, de sus experiencias, como una fuente más de conocimiento y colaboración básicamente de naturaleza científico-teórica. Este proyecto que se forjó en el curso 1997-98 se desarrollará, por el momento, sin límite de tiempo a lo largo de cursos sucesivos.

Otro proyecto de enorme interés es el surgido en el colegio público Nuestra Señora de la Asunción, también de la ciudad de Salamanca. En este centro eligen un tema prioritario para ellos: *plan de mejora de la convivencia*, un programa para desarrollar los procesos de socialización de los niños, la creación de habilidades sociales y la aceptación de las normas como modo de una convivencia democrática. Se trata de un centro situado en la periferia de la ciudad con una población socialmente algo deprimida y sobre todo heterogénea, donde hay una presencia importante de minorías étnicas, que sin duda generan una problemática más compleja en las relaciones, por lo que ésta es una cuestión prioritaria para ellos. Metodológicamente el primer paso en ese proyecto fue un diagnóstico preciso de la situación del centro, marcándose como objetivo la mejora de la convivencia. Los profesores se reúnen en sesiones de trabajo periódicamente, estudiando el tema y discutiendo soluciones. También asisten a éstas profesores invitados según el asunto que traten en cada sesión. Fruto del trabajo de análisis y reflexión colegiada se proponen decisiones concretas de mejora en cuya puesta en marcha se comprometen los profesores. Posteriormente se valoran los cambios realizados, avanzando en el estudio y desarrollo del programa.

También reseñaré un proyecto de trabajo en este sentido, que por estar ya publicado puede conocerse en mayor profundidad. Es el llevado a cabo por los profesores del *CRA de Forfoleda* en la provincia de Salamanca, quienes optan por la idea de la colaboración y el trabajo en grupo ante el reto de integrarse en un nuevo tipo de organización educativa como es el CRA de nueva creación. El objetivo fundamental es la constitución de un auténtico equipo docente, que les lleve a desarrollar un proyecto educativo real y contextualizado, como ellos mismos expresan. (CRA de Forfoleda, 1997).

Son experiencias reales que producen cierto optimismo en relación con la adopción de culturas de colaboración en el profesorado. Por salirnos del ámbito salmantino podríamos reseñar otras también publicadas, como la llevada a cabo en el colegio Virgen del Rosario en Totalán (Málaga), para quienes construir un proyecto curricular supone: el reflejo coherente de lo que se hace en la práctica, en un sentido práctico y funcional, lo que se hace y cómo se hace. Además se concibe el PCC como un documento incompleto e incluso imperfecto, una especie de borrador que debe estar siempre abierto a modificaciones, pero al mismo tiempo un borrador necesario para trabajar en equipo y con un «fondo común» (Alcalá, 1994).

La visión de esta última experiencia coincide con la idea que sobre el proyecto curricular de centro tenían los profesores del centro en que realizamos las sesiones de discusión a que hemos hecho referencia más arriba, quienes elocuentemente nos mostraron las críticas que les suscitó su realización y el significado que había tenido para ellos el PCC tal como se elaboró. Si embargo, eran optimistas al respecto y subrayaban una serie de valores para continuar en esa tarea de manera espontánea, lo que transcribimos literalmente en una serie de frases, que recogimos fidedignamente, entre las que resaltamos las siguientes:

Si el PCC refleja lo que se hace tiene un valor de autoformación.

Si nos reunimos porque queremos es bueno, porque necesitamos contrastar y eso sirve para enganchar a otros grupos y conformar la idiosincrasia del centro.

Si se hicieran bien son muy valiosos, pero no lo es si sólo se hace para cumplir el expediente.

Es valioso si no es algo impuesto.

Es valioso si se puede reflejar lo que realmente se hace.

Lo importante es que pueda funcionar el grupo de profesores.

En estos casos la colegialidad burocrática pudiera haber servido como un paso previo para generar propuestas reales de colaboración. Al respecto, quiero reseñar la idea expresada por Fullan coincidente con lo que acabo de decir. El autor, que habla de la colegialidad fingida como un enfoque restringido de la cultura colaborativa basada en procedimientos burocráticos y formales expresa que ésta, que suele impulsarse desde iniciativas externas al centro, tiene dos caras, o si se quiere, efectos positivos y negativos. Referente a los primeros, la mencionada colaboración puede constituir una fase primera de relaciones de colaboración que, si calan en la mentalidad de los profesores, posibilita que se cree en ellos confianza en la participación, en el apoyo mutuo, así como interés por afrontar los problemas para solucionarlos en común, lo que prepararía el camino hacia una colaboración real (Fullan, 1994).

Frente a la necesidad de realizar proyectos en centros como una mera fórmula burocrática para la administración educativa, pero inútil y sin influencia en la práctica educativa o la opción de ofrecer de manera clientelista un proyecto atractivo sólo mirando al exterior, pero en definitiva generador de desigualdades, existe una vía realista que consiste en desarrollar *proyectos curriculares en centros cuyo objetivo será la resolución de problemas*. Ello permitirá no sólo ir abordando las dificultades

más reales de cada centro, sino crear una cultura interna para el profesorado en la toma de decisiones compartidas, que den cohesión al equipo. De hecho, hacer programas comunes supone elegir contenidos valiosos para el centro, contenidos que se detectan como prioritarios; ofrecer una coherencia metodológica; elegir recursos de forma compartida; tener objetivos comunes, de los cuales uno valiosísimo es detectar los problemas del centro y aunar esfuerzos para resolverlos; pero, sobre todo supone generar la participación entre el profesorado, la creación de una cultura democrática, lo que potenciará el abandono de esa tendencia individualista del profesorado, a través de la información compartida, del debate de la cultura que interesa transmitir. En definitiva el desarrollo de una *cultura de la colaboración*, cuyos rasgos ha destacado Hargreaves (1996) y que, como apunte, recordaré en el siguiente epígrafe.

BASES Y CONDICIONES PARA UNA CULTURA DE LA COLABORACIÓN

La colaboración real y productiva se ha presentado como una labor con muchos obstáculos y trabas que hay que superar como, por ejemplo, cierto grado de incertidumbre; el hecho de que miembros del centro se autoexcluyan; insuficiencia de tiempo en la jornada laboral para llevarlo a cabo; falta, quizás, de un sistema de trabajo colectivo que también tendrá que construirse; inestabilidad de algunos profesores en el centro etc. Sin embargo, un factor muy importante hace fuerte esta iniciativa: *nace de forma espontánea, no promovida por instancias administrativas de ningún tipo, ni siquiera por compensaciones laborales, ni pecuniarias, sino que emana de una valoración positiva que los profesores ven en el trabajo colaborativo y una apuesta por la construcción de propuestas reales y necesarias para el centro.*

Por lo demás quiero señalar algunos aspectos que estimo deben darse para hacer posible la colaboración entre docentes:

- En primer lugar, un *cambio de mentalidad entre el profesorado*, en relación a ciertos rasgos que sustentan una buena colaboración (Hargreaves 1996) y sería interesante que los profesores observaran. Un cultura colaborativa *espontánea y voluntaria* surge de los docentes, aunque no cabe duda que puede y debe estar facilitada por la Administración y sobre todo por la dirección del propio centro. Conlleva ser *omnipresente en el tiempo y en el espacio*, aún cuando se reserven espacios para tareas concretas, la colaboración requiere una predisposición a tratar los temas de forma espontánea en cualquier situación, sin encoframientos espacio-temporales, en realidad es una implicación con las personas que tienen un objetivo común. Por último, hemos de admitir la *imprevisibilidad* como característica, la colaboración unas veces da unos frutos y otras da otros distintos en cantidad y calidad, pero siempre serán frutos reales, no ficticios.

Por lo que vimos en el apartado anterior, los profesores al expresar opiniones sobre sus necesidades para elaborar proyectos de centro, sobre todo en Secundaria, autodemandan un mayor grado de interés en la colaboración, un cambio de mentalidad, por encima incluso de cuestiones más técnicas y otras más cómodas, como la reducción del trabajo en el aula.

Además de cambios de mentalidad son necesarias otras condiciones y medios:

- En la *formación del profesorado* se deberían propiciar maneras no competitivas, sino colaborativas de configurarse como docente; puesto que, si en esa etapa profesionaliza-

dora, e incluso aún antes, el aislamiento e incluso la competitividad es la nota fundamental de su labor, difícilmente el trabajo en equipo y la colaboración entre iguales puede ser valorado por los futuros profesores de forma que pertenezca a su cultura profesional e incluso personal.

- Cambios organizativos referentes al *papel de la dirección*, la cual debe asumir actitudes dinamizadoras de la cultura del centro y no de mera gestora de la burocracia. Sobre lo visto en los ejemplos de colegialidad expuestos más arriba es preciso hacer constar el papel que han jugado los directores y en algún caso los jefes de estudio en los centros mencionados. Mi conocimiento en relación a estos centros es que la figura de algún responsable del equipo ha sido fundamental en las citadas iniciativas. Por ello creo que uno de los factores claves en la promoción de formas de trabajo autónomas y colaborativas en los centros esta muy condicionada por quienes son sus directivos, quizá no sólo en su preparación, sino también en quiénes son personalmente. Es probable que muchos deseos de trabajar de forma colaborativa entre el profesorado se diluyan o incluso se pierdan si no hay un equipo conductor capaz encauzarlas.
- Asimismo, es necesaria una *política de traslados* que permita la estabilidad durante un tiempo prudente que facilite diseñar y desarrollar proyectos coherentes, tal y como expresaban los propios docentes.
- Debe entenderse que la práctica de la colegialidad exige *tiempos para pensar, discutir y tomar decisiones*, que son complementarios pero no idénticos que los de la acción pedagógica.

- Esa idea de la colaboración, que debería constituirse en una forma de ser y de actuar, debe ser *apoyada, facilitada e incentivada por la Administración* de forma decidida, nunca impuesta; quien no quiera colaborar nunca lo hará, quien no crea en el apoyo mutuo como forma de resolver los problemas no sólo del centro sino individuales, se aislará.
- Así pues, como dice Hargreaves (1996) la cultura colaborativa debe estar *orientada al desarrollo del profesor*; puesto que además de potenciar la resolución de problemas comunes permite también compartir los problemas e inseguridades individuales así como los éxitos y satisfacciones del grupo de iguales. La incertidumbre e inseguridad que producen los cambios lleva a algunos profesores a situaciones personales límites que, sin duda, al compartirse y discutirse alcanzarían vías reales y menos conflictivas de solución. El desarrollo del profesor supone poner en marcha iniciativas propias, bien fundadas en problemas reales del centro y no programas de terceros.

Finalmente, subrayar que el valor de la autonomía y la colaboración no cambiará ni mejorará el centro si, además de lo expuesto, no se incentiva a los profesores para ello, se renuevan sus condiciones de trabajo o se aumentan los medios que requiere esa nueva cultura participativa. Ni las palabras ni los documentos curriculares o legislativos cambian solos las cosas en la escuela, la renovación depende de manera incuestionable de la preparación y actitud de los profesores. El desarrollo profesional del docente, que consiste en concebir la práctica docente como un proceso constante de aprendizaje, experimentación y reflexión compartida, provocará la elaboración de proyectos que interesarán y satis-

farán, no sólo a los estudiantes, sino a los propios docentes, protagonistas de su propio desarrollo creador.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, M.: «El sentido de un proyecto», en F. ANGULO y N. BLANCO (eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, 1994.
- BELTRÁN LLAVADOR, F.: «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 231 (1994), pp. 80-86.
- CONNELL, R.W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- CRA DE FORFOLEDA: «El proyecto de formación en centros en los colegios rurales agrupados», en *Aula de innovación Educativa*, 62 (1997), pp. 58-60.
- ESCUADERO, J.M.: «El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 113-145.
- «Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la Reforma educativa», en *Signos*, 19 (1996), pp. 10-21.
- FULLAN, M.: «La gestión basada en el centro», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 147-161.
- GIMENO, J.: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», en *Signos*, 13 (1994), pp. 4-20.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- LAUGLO, J.: «Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación», en M. A. PEREYRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- MEC: *Proyecto curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata, 1998.
- SIROTNIK, K.: «La escuela como centro del cambio», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 7-30.
- WEILER, H.N.: «Enfoques comparados en descentralización educativa», en M. A. PEREYRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.