

OS PROXECTOS CURRICULARES DE CENTRO: INNOVACIÓN E DEPENDENCIA

Xulio Rodríguez López
Universidade de Santiago

Semella que para a Administración política e educativa as reformas no ensino teñen que pasar e teñen que contar forzosamente co profesorado. Sen embargo a maneira de entender a participación do profesorado nas mesmas non se mantén constante ao longo das diversas reformas educativas que se produciron nos últimos anos.

As esixencias que se demandan do profesorado, as competencias que a Administración explicita que deben dominar, a maneiras de entender o traballo profesional dos e das docentes modifícase e cambia nas diferentes reformas educativas dependendo, sobre todo, da maneira de entender a profesión docente desde distintas concepcións teóricas.

Tentaremos analizar o caso das reformas educativas no Estado Español para ver, como, ao menos a nivel teórico, as declaracións da Administración en canto ao traballo que debe realizar o profesorado para levar a cabo as Reformas, varía e se modifica nas distintas propostas da Administración, analizando tamén as maneiras de entender ao profesorado desde distintas perspectivas teóricas.

O PAPEL DO PROFESORADO NA LEI XERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Pasando por alto o tempo da dictadura na que o ensino se caracteriza polo control ideolóxico tanto sobre o profesorado como sobre os contidos e mesmo sobre as técnicas e métodos de ensino, a Lei Xeral de Educación de 1970 pode considerarse como o tránsito do control ideolóxico ao control tecnocrático. (BELTRAN, 1991)

En termos xerais, a L.X.E. intenta unha importante millora na formación inicial e na formación permanente do profesorado. Para o profesorado de ensino primario empeza a esixirse unha titulación universitaria, aínda que de ciclo corto, e para o profesorado do Bacharelato esixese unha mínima formación de tipo psicopedagoxico. (Art. 102, 1, a e 2, b, e Art. 103, 2).

Qué se lle pide ao profesorado? O libro *La educación en España. Bases para una política educativa*, publicado polo Ministerio en febreiro de 1969, (por certo neses intres no Estado estaba declarado o “estado de excepción”) afirma que:

“A formación do Maxisterio constitue, sen dúbida, o elemento fundamental para asegurar a *eficacia* do proceso educativo e para garantir o éxito das reformas que se emprendan co fin de millorar o seu *rendimento*” (páx. 50).

Logo de recoñecer que o material didáctico, a organización escolar, os edificios son importantes recoñece que se os mestres fallan

“todo o sistema fracasará e as mellores intencións da política escolar así como as sumas adicadas á educación non terán o resultado apetecido” (Ibid. páx. 51).

Para obter ese resultado son importantes as materias que configuran os plans de estudos, tamén os libros e o material didáctico, pero

“o verdadeiramente esencial reside en como se traten didacticamente as disciplinas, como se empleen auxiliares instrumentais e se articulen as relacións dos alumnos o mestre” (Ibid. páx. 49. A cursiva é miña).

Referíndose ás reformas introducidas na formación dos mestres (Plan de estudos de 1967) afírmase e resaltase no Libro Blanco o seguinte:

“é evidente que o programa actual de formación non promove o necesario espírito innovador e de investigación para modernizar os métodos de ensino e utilizar os medios tecnolóxicos que permitan, á vez, unha maior eficacia pedagóxica e rebaixar os custos se se chegase a atender debidamente un maior número de alumnos” (páx. 54)

O perfeccionamento do profesorado en exercicio corresponde ao Centro de Documentación e Orientación Didáctica do Ensino Primario (CEDODEP). Os seus cometidos son:

“promover, organizar e dirixir cursos, seminarios e reunións para o perfeccionamento dos mestres primarios; (...) estudar e divulgar a utilización de novas técnicas e métodos pedagóxicos, plans e programas, sistemas de organización escolar, procedimentos de medida e calificación” (páx. 56). A partir da aprobación da lei, o perfeccionamento do profesorado en exercicio corresponderá aos Institutos de Ciencias da Educación (Art. 73,3).

En canto á formación do profesorado de ensino secundario subraíase no Libro blanco que está carente de aspectos como a capacidade de comunicación e das técnicas docentes máis axeitadas (pax.70), asimesmo necesitan formación en planificar o traballo docente, preparar as clases, orientar ao alumnado sobre métodos de estudo, e elaborar probas de diagnóstico e de control das aprendizaxes (páx. 71)

Cando se trata de facer propostas de futuro, ou de sentar as bases para unha política educativa o libro blanco propón, en relación á organización dos programas do Ensino Xeral Básico, que deberá ser tal que asegure “a utilización ao máximo, das técnicas e medios máis eficaces do ensino” (páx. 214). En relación ao profesorado e en estreita vinculación cos programas

“facilitarase a orientación pertinente sobre os métodos e técnicas didácticas modernas e de maiores posibilidades de aplicación (métodos activos, métodos funcionais, métodos de ensino individualizado, ensinanza programada). Nunha palabra, estimularase a utilización de métodos que poñan en xogo as diferentes aptitudes dos alumnos. (...) Facilitarase o emprego dos máis modernos e eficaces medios de ensino en armonía coas esixencias dos programas e métodos, poñendo así a tecnoloxía moderna ao servizo dos fins educativos” (páx. 215).

Os Institutos de Ciencias da Educación terán un papel predominante na formación do profesorado en exercicio.

“Nesa formación concederáse a debida importancia ao entramento na utilización dos medios que a tecnoloxía moderna ten posto a disposición do ensino” (páx. 215).

Polo que fai referencia o profesorado do Bachelato a formación científica corresponde á Universidade mentras que a capacitación pedagóxica estará a cargo dos ICES. No ensino durante este período educativo os

“métodos máis axeitados son os que tenden á educación personalizada, e teñen que ser predominantemente activos. (...) Seguindo o método activo o alumno debe traballar, intervir constantemente non só no momento da clase, senón nas diversas actividades escolares. O profesor ha de guiar, suxerir, distribuir quefaceres” (páx. 219 - 220).

CONCEPCIÓN DO ENSINO E DO PROFESORADO

O enfoque da formación inicial e da formación permanente que se está a defender é un enfoque tecnolóxico que se centra na investigación, no desenvolvemento e na difusión das innovacións educativas e da propia actualización do profesorado a través de axentes externos á práctica educativa. Trátase dun modelo de racionalización técnica (SCHÖN, 1992), de creencia no poder da ciencia e na consideración da mesma como algo neutral, obxectivo e demostrado experimentalmente. Os coñecementos científicos, elaborados polos expertos son os que poden e deben guiar ao profesorado na práctica da súa docencia..

Os problemas educativos son problemas de tipo tecnolóxico, de ciencia aplicada. A investigación elabora teorías, principios explicativos dos que se derivan actuacións prácticas para a resolución dos problemas. A problemática educativa pode solucionarse a través da tecnoloxía e a través das derivacións das investigacións. Existe, en consecuencia, unha cadea na innovación educativa: os investigadores e investigadoras, os expertos e especialistas que elaboran o coñecemento científico, os difusores dese coñecemento científico que poden ser os mesmos expertos ou outros intermediarios e os destinatarios dese coñecementos: os docentes que actúan na práctica do ensino que son instruídos polos expertos ou por personal intermediario. A función dos mestres no proceso de perfeccionamento é o de **adoptar** as técnicas, os materiais e os métodos de ensino para mellorar o curriculum, para mellorar a calidade do ensino.

Trátase de ensinar aos futuros profesores e profesoras as destrezas e as competencias que a investigación ten demostrado que son eficaces na práctica, as destrezas e competencias que se atopan relacionadas directamente con resultados de aprendizaxe do alumnado, trátase de que o profesorado **adopte** as destrezas, que utilice na práctica os coñecementos producidos pola investigación e polos investigadores.

Como afirma Contreras (1997):

“a idea básica do modelo de racionalidade técnica é que a práctica profesional consiste na solución instrumental de problemas mediante a aplicación dun coñecemento teórico e técnico, previamente dispoñíbel, que procede da investigación científica” (páx. 64).

O relevante, o realmente importante, o coñecemento útil para o profesorado está no dominio de habilidades, de métodos e técnicas, no uso eficaz de recursos, de instrumentos de avaliación e

organización da aula, en saber como organizar a interacción na aula entre o alumnado e entre este e o profesorado. O básico é saber cais son os meios máis eficaces para acadar unha determinada finalidade, cais son as técnicas e os métodos de ensino que levan á consecución dos “resultados pretendidos de aprendizaxe” (TYLER 1973).

Toda a actuación profesional na docencia mídese en función da eficacia, en función dos resultados que tal actuación técnica produce. Suponse que os resultados da aprendizaxe son producidos pola posta en práctica duns ou doutros métodos de ensino. A aprendizaxe é fruto, é producida polo tipo de ensino que se realice. O comportamento do profesorado, a utilización dun ou outro tipo de interacción na aula, a realización dunhas ou outras tarefas de ensino provocará uns ou outros resultados de aprendizaxe. Será necesario estudar empiricamente, experimentalmente cais son os diferentes comportamentos profesionais, os métodos de ensino que se asocian e se relacionan directamente a rendementos académicos considerados válidos e cais se demostran empirica e experimentalmente asociados a rendementos non satisfactorios. Unha vez coñecidos os procedementos didácticos que nos levan á consecución das finalidades pretendidas o que haberá que facer será ensinar tales métodos, tales procedementos na formación inicial e na formación permanente do profesorado e adestralo no dominio dos mesmos de tal xeito que cando se atope na aula cos alumnos e alumnas concretas e particulares poña en funcionamento aqueles procedementos, métodos e técnicas que nos levan aos resultados pretendidos. (PÉREZ GÓMEZ, 1983, TORRES (1991)

Nesta concepción o profesorado é un mero e simple aplicador de técnicas e procedementos. Non necesita do coñecemento teórico, senón exclusivamente dominar as habilidades implicadas. Para iso son importantes procedementos como a microensinanza, o ensino programado, o desmenuzar en pequenas unidades os diferentes procedementos e ir ensinando e repetindo as veces necesarias cada unha das pequenas etapas diferenciadas até que se consoliden e se constitúan en hábito.

O profesorado enténdese como enormemente dependente de outras instancias. Por un lado dependente da Administración que determina os programas, os contidos, o que se entende como cultura lexítima, as finalidades que se pretenden acadar. Por outra banda dependente dos especialistas, dos expertos na elaboración do coñecemento e na elaboración das técnicas derivadas de tal coñecemento. Ao profesorado só lle resta ser eficaz na aplicación das técnicas, aplicación na que, previamente, mediante a formación, se lle adestra. Esa é a finalidade fundamental da formación do profesorado: o adestramento dos docentes no uso de técnicas, medios, recursos, métodos que conducen a un ensino eficaz. O ensino e do dominio de competencias.

ROSENSHINE e STEVENS (1990) sosteñen que a partir da observación da aula e do estudo dos comportamentos instrutivos do profesorado poden establecerse correlacións co rendimento académico do alumnado. Trátase de presentar aqueles comportamentos instrucionais dos profesores e profesoras que se demostran eficaces na práctica. Os estudos realizados por ANDERSON, EVERTSON e BROPHY (1979 e 1982); GOOD e GROWS (1979); EVERTSON et al. (1981), e STANFORD et al. (1982), así como os de FITZPATICK (1981), e BECKER (1977), amosan que existen procedementos docentes específicos que os ensinantes poden aplicar e que poden producir un mellor rendimento académico do alumnado. Demostrada experimentalmente a eficacia duns determinados procedementos trataríase de adestrar aos ensinantes neses comportamentos docentes para acadar unha maior eficacia nas aprendizaxes dos alumnos (Cfr. ROSENSHINE e STEVENS, 1990, páxs. 587 e ss.).

Os estudos sobre cais son as competencias eficaces no ensino, podemos resumilas, seguindo a estes últimos autores, no seguinte:

“Os docentes eficaces, cando ensinan materias ben estruturadas:

- inician cada lección con unha breve revisión do aprendido anteriormente;
- fan en cada lección unha breve exposición dos obxectivos;
- presentan os materiais novos moi lentamente, deixando que o estudante practique despois de cada etapa;
- proporcionan instrucións e explicacións claras e detalladas;
- proporcionan un alto nivel de práctica activa a todos os estudantes;
- formulan múltiples preguntas, verifican a comprensión dos alumnos e obteñen respostas de todos os estudantes;
- guían aos estudantes mediante a práctica inicial;
- corríxen e proporcionan retro-alimentación sistemáticamente;
- dan instrucións e asignan prácticas explícitas para o traballo escrito, e cando é necesario supervisan aos estudantes durante a realización do traballo.

Os elementos fundamentais do ensino sistemático son, entre outros: ensinar a través de pequenas etapas, realizando prácticas despois de cada unha delas; orientar aos alumnos durante a práctica inicial; proporcionar a todos os alumnos un alto nivel de práctica satisfactoria... os máis eficientes utilizan a maioría dos procedimentos durante a maior parte do tempo” (ROENSHINE e STEVENS, 1990, páx. 589)

Os mesmos autores despois da revisión dunha serie de estudos sobre os comportamentos docentes clave e de estudos sobre o deseño da lección, presentan un modelo de instrución eficaz que resumimos a continuación. O modelo inclúe seis funcións docentes fundamentais cunha serie de subfuncións ou subtarefas.

1.- Revisión diaria e control das tarefas sinaladas o día anterior para a casa:

- control do traballo feito na casa,
- repetición do ensino en caso necesario
- revisión da aprendizaxe anterior mediante preguntas
- revisión das habilidades cando sexa necesario.

2.- Presentación dos novos materiais e contidos:

- formulación breve dos obxectivos que se pretenden
- visión xeral e estruturación do tema
- presentación do novo material a través de pequenas etapas, a ritmo rápido
- preguntas durante a exposición do material para controlar a comprensión
- facer fincapé nos puntos principais
- proporcionar suficientes ilustracións e exemplos concretos
- proporcionar exposicións e modelos
- dar instrucións e exemplos detallados e redundantes

3.- Práctica guiada do estudante e control da súa comprensión:

- práctica inicial orientada polo profesorado
- elevada frecuencia de preguntas e sobreaprendizaxe dos alumnos e das alumnas
- as preguntas deben referirse aos novos contidos
- avaliación das respostas do alumnado como control da comprensión
- dar instrucións adicionais, aclaracións e retro-alimentación do proceso, ou repetición da explicación se é necesario.
- realizar preguntas a todos/a os/as estudantes e proporcionar retro-alimentación a todos. O profesor debe asegurar que todos participen

- a práctica controlada debe ser suficiente
 - práctica continúa ata que os estudantes adquiran seguridade
 - debe asegurarse un 80% de éxito na práctica controlada.
- 4.- Retro-alimentación e corrección con repetición do ensino en caso necesario:
- as respostas correctas deben ir seguidas doutra pregunta ou do recoñecimento da exactitude da resposta
 - as respostas correctas e vacilantes deben ir seguidas de aclaracións
 - os erros dos e das estudantes deben correxirse con máis práctica
 - os erros sistemáticos son obxecto de especial vixilancia
 - deben obterse respostas concretas a cada pregunta
 - as correccións deben incluír reforzo, explicación complementaria, revisión das etapas, retro-alimentación do proceso, volver sobre as explicacións
 - a práctica e as correccións seguen ata que o grupo ten acadados os obxectivos
- 5.- Práctica independente por parte do estudantado:
- práctica suficiente
 - práctica referida aos contidos explicados
 - práctica que provoque a sobre-aprendizaxe ata que as respostas sexan seguras e automáticas
 - esixencia dun 95% de práctica correcta
 - coñecemento por parte do alumnado de que esa práctica vai ser controlada
 - supervisión activa do estudante mentras traballa
- 6.- Revisións semanais e mensuais:
- revisión sistemática do material aprendido anteriormente
 - controles e tests frecuentes
 - ensinar novamente o material (Cfr. *Ibid.* páx. 595 e ss.).

Este tipo de docencia, calificada polos autores como práctica sistemática, ou instrución directa, provoca maiores rendementos académicos nos alumnos e alumnas que cando estes aprenden os contidos novos por si mesmos ou uns doutros.

Esta concepción do ensino e dos profesores encaixa perfectamente co sistema político centralizado e autoritario. Por unha parte desde esta concepción as finalidades do sistema non se discuten, senón que se aceptan como consecuencia de que son establecidas desde criterios científicos; por outra parte, a información en relación aos métodos e técnicas de ensino, en relación aos medios para a consecución das finalidades pretendidas circula de arriba abaixo, desde o centro á periferia. O profesorado non discute, simplemente acepta e aplica os recursos, os instrumentos, os métodos que se lle ensinan porque se teñen demostrado eficaces na práctica. O que teñen que facer os e as profesoras é aplicar na aula as solucións técnicas derivadas do coñecemento científico aos problemas de ensino aprendizaxe cos que se atopan. O Estado determina as finalidades que se deben acadar a través do sistema educativo, plantexa as metas a conseguir; os investigadores deberán averiguar cais son os recursos, os procedementos e medios máis idóneos para a consecución de tales finalidades; os métodos, procedementos, medios e recursos contrastados como instrumentos axeitados para a consecución das metas, mediante a investigación empírica, deberán ser postos a disposición do profesorado que os aplicará na aula. (HALLIDAY, 1995) O fundamental é que tales medios cheguen ao profesorado e que este os entenda, os acepte e os poña en práctica.

OUTRAS CONCEPCIÓNS DO ENSINO E DO PROFESORADO

Diversas concepcións que entenden o ensino non como un problema técnico, senón como un problema complexo non reductíbel a aspectos puramente técnicos nen tecnolóxicos, a consideración do ensino como algo que non está nen pode estar prefixado de antemán en todos os aspectos, como unha situación problemática, ambigua, polifacética, na que non dispoñemos dun tratamento universal para cada situación, independentemente dos demais elementos presentes na mesma, independentemente do contexto, van provocando que se vaian modificando as concepcións sobre o papel do profesorado, sobre a súa formación e mesmo sobre o propio concepto de innovación educativa (JACKSON, 1991; SCHÖN, 1992).

Ante situacións singulares, ante situacións en relación as que non dispoñemos de recursos técnicos que nos pertiman resolvelas, ante situación imprevisíbeis e mesmo non desexadas, o profesorado debe recurrir a intuicións, recursos imaxinativos, improvisacións, a procedementos de ensaio e error, ao tanteo de alternativas diferentes. O profesorado debe ser como nuha especie de artista, debe valorar as distintas alternativas que se lle ocorran e optar por unha delas, debe procesar información procedente de diversas fontes e decidir en función desa información procesada, debe reflexionar na acción, na práctica, e interpretar o sentido das actuacións e das situacións vividas en cada momento para tomar decisións, debe reflexionar na práctica e sobre a práctica e investigar na e sobre a mesma. (STENHOUSE, 1984, 1987; ELLIOT, 1990, 1993), pero ademáis debe ser crítico coas súas concepcións e maneiras de entender a realidade, coas maneiras de entendela outros, coas condicións institucionais e contextuais nas que a práctica se realiza, debe ser intelectual crítico (GIROUX 1990; CARR E KEMMIS, 1988; LISTON e ZEICHNER, 1993; ZEITCHNER, 1987) e participar activamente na reconstrucción social, transformando, mediante a práctica profesional, as condicións nas que se realiza o ensino, defendendo e comprometendose coa xustiza social e coa igualdade.

Todas estas consideracións sobre o profesorado, as súas funcións, a súa formación, así como a toma de conciencia das limitacións do modelo de racionalidade técnica, parecen ter a súa influencia na determinación do tipo de profesional do ensino, do tipo de profesorado que a Administración afirma ser necesario para levar a cabo a reforma educativa que toma forma concreta na LOXSE de outubro de 1990. O perfil do profesional do ensino que o discurso da reforma educativa proclama é basicamente o seguinte.

O PAPEL DO PROFESORADO NA LOGXE

A Reforma educativa que está, nestes momentos, poñéndose en funcionamento “necesita de un profesorado renovado”, como se afirma no **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. (MEC, 1989a, páx. 209)

En realidade os profesores e profesoras son os auténticos axentes do proceso de ensino-aprendizaxe.

“A reforma da ordenación, a renovación curricular, a dotación de mellores recursos didácticos e materiais para as escolas, as medidas, en xeral, de millora do sistema educativo, pasan a través do profesorado, como mediador esencial da acción educativa” (Ibid. páx. 209).

Nun intento de resumir as características, o perfil do profesional do ensino para poder levar a cabo a Reforma Educativa, sinalamos como aspectos máis sobresaíntes que a ese profesional pídesele que sexa meiodor e intérprete entre a teoría e a práctica; que posúa unha sólida formación profesional e académica; capaz de poder reflexionar criticamente sobre as súas actuacións, que sexa un investigador na aula; convencido da validez do traballo en equipo; capaz de adaptar a su práctica aos avances no coñecemento científico, técnico e pedagóxico; debe responder ás esixencias do coñecemento disciplinar e interdisciplinar; acomodar as propostas curriculares á aula e ao contexto no que traballe; diagnosticar a situación de aprendizaxe dos alumnos e do grupo clase; responder aos principios do ensino comprensivo e individualizado; formular, inventar e experimentar técnicas e estratexias metodolóxicas e de avaliación; deseñar e desenvolver instrumentos, técnicas e materiais didácticos; organizar o espazo da aula e o tempo en relación ao currículo; saber traballar integrado nun equipo dentro do proxecto de centro; realizar a orientación dos alumnos para o que debe coñecer as aptitudes e intereses dos estudantes; por en funcionamento na aula distintas técnicas de traballo intelectual e conseguir que os alumnos as adquiran; identificar as dificultades dos estudantes e axudarlles a superalas; realizar avaliacións iniciais, de partida, do proceso e do produto e adoptar as decisións pertinentes para mellorar o proceso; colaborar co mundo exterior á escola, facendo da experiencia educativa unha experiencia individual e, ao mesmo tempo, socializadora; facilitar aos alumnos a integración de todas as ofertas de formación internas e externas á aula; etc. (Cfr. MEC, 1989a, páx. 209- 215; MEC, 1989 b, páx. 43-60).

Esta maneira de entender ao profesorado e as súas funcións deriva dunha concepción particular sobre a práctica docente. A práctica educativa non pode contar con un “saber-facer” seguro, regulada por regras de acción indiscutíbeis, fundada en regularidades empíricas ou en leises científicas. A práctica educativa caracterízase pola impredecibilidade, non está nen pode estar regulada, ata os mínimos detalles, de antemán porque trata con individuos, grupos, situacións contidos e obxectivos moi diversificados e singulares en contextos particulares. A impredecibilidade, a incertidume, a espontaneidade, a inestabilidade son características da práctica docente. En consecuencia a práctica educativa conceptualízase como unha práctica reflexiva. Para mellorar a calidade do ensino haberá que contar co pensamento dos profesores porque as ideas que funcionan na práctica da docencia son as teorías que sustentan os practicantes do ensino, non as que se elaboran nos departamentos universitarios; haberá que considerar tamén os procesos de procesamiento de información que manexan na toma de decisións, analizar cal é o significado, cal é o sentido que lle proporcionan a acción e reflexionar na práctica e sobre a mesma para analizar os seus fundamentos e a validez dos mesmos, analizar o contexto no que a acción práctica se produce para mellorar a propia práctica mellorando os seus fundamentos e o contexto no que ten lugar (CARR E KEMMIS, 1988).

En definitiva partese de que os profesores e profesoras poden entender e mellorar a súa práctica reflexionando sobre a mesma. Poden perfeccionarse poñendo en común e reflexionando participativa e colaborativamente sobre o que fan e sobre os fundamentos do que fan para mellorar a práctica así como as maneiras de entender esa práctica.

Enténdese que a reflexión na e sobre a práctica constitúe un aspecto fundamental da investigación-acción, da innovación educativa, da mellora da calidade do ensino e do perfeccionamento do profesorado.

Un aspecto que nos interesa subraiar na diferente concepción do labor docente é que o profesorado pasa de ser un mero aplicador de técnicas a ser, ao menos a nivel teórico, un

profesional ao que se lle recoñece explicitamente autonomía para tomar decisións, para participar na adaptación do curriculum ás características do entorno e do alumnado.

Se o modelo de racionalidade técnica implicaba unha dependencia da práctica en relación ao coñecemento experto, unha dependencia dos prácticos, dos ensinantes en relación aos investigadores e científicos da docencia, o modelo do profesor como investigador reflexivo e investigador na acción, recoñece explicitamente a autonomía do profesorado non só a nivel individual senón a nivel colectivo.

Tal recoñecemento da autonomía manifestase así na lexislación educativa:

I.- LODE:

Art. 15: Na medida na que non constituía discriminación para ningún membro da comunidade educativa, e dentro dos límites fixados polas leises, os centros terán autonomía para establecer materias optativas, adaptar os programas ás características do meio no que estén insertos, adoptar métodos de ensino e organizar actividades culturais escolares e extraescolares.

Art. 42.1: O Consello Escolar do centro terá as seguintes atribucións:

- f) Aprobar e avaliar a programación xeral do centro que con carácter anual elabore o equipo directivo;
- g) Elaborar as directrices para a programación e desenvolvemento das actividades escolares complementarias, visitas e viaxes, comedores e colonias de verán
- h) Estabelecer os criterios sobre participación do centro en actividades culturais, deportivas e recreativas, así como aquelas accións asistenciais ás que o centro poidera prestar a súa colaboración.

Art. 45.2 : Son competencias do Claustro:

- a) Programar as actividades docentes do centro
- c) Fixar e coördinar criterios sobre a labor de avaliación e recuperación dos alumnos
- e) Promover iniciativas no ámbito da experimentación ou investigación pedagóxica.

II.- LOXSE:

Art. 2. 3. A actividade educativa desenvolverase atendendo aos seguintes principios:

- f) A autonomía pedagóxica dos centros dentro dos límites establecidos polas leises, así como a actividade investigadora dos profesores a partir da súa propia práctica.

Art. 5.1: Os centros docentes completarán e desenvolverán os curruculos dos niveis, etapas, ciclos, grados e modalidades de ensino no marco da súa programación docente.

Art. 57.4: As administracións educativas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros e favorecerán e estimularán o traballo en equipo dos profesores.

Art. 58.2: Os centros públicos disporán de autonomía na súa xesión económica nos termos establecidos polas leises.

Art. 59: As administracións educativas fomentarán a investigación e favorecerán a elaboración de proxectos que inclúan innovacións curriculares, metodolóxicas, tecnolóxicas, didácticas e de organización dos centros docentes.

ASPECTOS POSITIVOS

Esta descentralización do curriculum así como o recoñecemento da autonomía dos centros e do profesorado ten as súas ventaxas, evidentemente. A autonomía do profesorado e dos centros, a capacidade de preparar os deseños curriculares constitúe un elemento posibilitador da millora na calidade do ensino, facilitador da investigación na acción, favorece o perfeccionamento do profesorado, posibilita preparar cooperativamente proxectos e levalos á práctica para logo reflexionar colectivamente e modificar os seus compeñentes así coas as teorías que subiacen á práctica e permite introducir modificacións no contexto no que o ensino ten lugar.

1.- *A millora na calidade do ensino.*- Supón, teóricamente, unha millora na calidade do ensino por canto o profesorado e o alumnado atopanse en centros particulares e concretos nos que se leva a cabo a docencia. Millorar a calidade do ensino significa realizar innovacións educativas no lugar onde o ensino se leva a cabo. A millora no desenvolvemento do curriculum, só se pode producir no contexto no que o curriculum se realiza e toma forma concreta. Consecuentemente semella obvio considerar que son os centros os lugares nos que as reformas se deben producir e os lugares nos que a innovación se concreta e nos que se produce realmente a millora na calidade da docencia. Esa calidade pasa pola colaboración e polo traballo colaborativo dos equipos docentes. O deseño dun proxecto educativo e o desenvolvemento dun curriculum coherente esixe a elaboración conxunta e a implicación dos e das responsábeis da súa realización.

2.- *A investigación-acción e o perfeccionamento do profesorado.*- A autonomía de profesores e centros é un elemento facilitador da investigación-acción. así como do perfeccionamento do profesorado. A investigación sobre a práctica docente parte da necesidade de reflexionar, de analizar e de enxuciar a práctica que se realiza así como as ideas e actuacións a través das que se manifesta unha determinada proposta curricular. E “todo proposta, afirma STENHOUSE (1984, páx. 195), precisa ser sometida a proba, verificada e adaptada por cada profesor na súa propia clase” O ensino consiste en concretar ideas e principios traducindoos a formas concretas de actuación docente no salón de clase. A planificación do ensino considérase que é unha das funcións básicas do profesional docente. Cando un profesional do ensino planifica non o fai no vacío. No momento da planificación toma decisións en relación a que contidos incluír, como organizar a aula, que recursos utilizar, que estruturas de comunicación e interacción se van establecer, etc. Dalgunha forma está pre-configurando a práctica posterior pero a planificación está tamén pre-configurada por elementos previos. Nese sentido as tarefas de planificación son á vez algo que está, dalgunha forma pre-determinado; por un lado, e algo que pre-determina, en parte, o futuro; son un produto e un proceso.

Existe unha relación de comunicación bidireccional entre as tarefas e actividades que se planifican e se realizan e os supostos e concepcións subiacentes ás mesmas. CARR e KEMMIS (1988), afirman:

“como os que participan en actividades educativas están comprometidos en algun conxunto de creencias, complexo aínda que ceais non explícito, en relación co que fan, quere

dicer que xa teñen algun marco teórico de referencia que lles serve para explicar e ao mesmo tempo orientar as súas prácticas" (...) Os profesores non poderían nen empezar a "practicar" siquiera se non tiveran algun coñecemento sobre a situación dentro da que actúan e algunha idea do que hai que facer. Neste sentido os dedicados á "práctica" da educación deben ter algunha "teoría" previa da educación que estructure as súas actividades e guíe as súas decisións" (páxs. 123, 124).

As tarefas planificadas e implementadas polo profesorado son reflexo dos supostos, implícitos ou explícitos, das teorías que o profesorado profesa, por iso

"analizando as tarefas que se desenvolven nunha área ou disciplina, nun estilo de educación ou nun nivel educativo podemos ver o fluxo entre ideas dominantes e prácticas" (*Ibid.* páx. 319).

Pero non é esa a única relación de comunicación entre a teoría e a práctica, existe tamén a relación inversa desde a práctica á teoría: reflexionando sobre o feito, reflexionando sobre as tarefas planificadas e realizadas pode analizarse a fundamentación das mesmas e cuestionar tal fundamentación facéndoa explícita, analizándoa, cuestionándoa e, no seu caso, modificándoa.

Como afirman CARR e KEMMIS (1988, páxs. 122 e ss.), surxen problemas educativos cando as prácticas que se utilizan se revelan como non axeitadas, non cumpren as expectativas depositadas en tales prácticas. O feito de que se teñan depositado algún tipo de expectativas implica a existencia de creencias, supostos previos nos que se sustentan tales expectativas, algun marco teórico de referencia que utilizan os profesores e profesoras para orientar as súas prácticas.

Os profesores e profesoras teñen, cando actúan, algunha comprensión do que fan, un conxunto complexo, anque se cadra, non explícito, de creencias de acordo coas que as súas prácticas adquiren sentido, polo que posúen algún tipo de teoría que lles serve para explicar e orientar a súa práctica. As creencias e concepcións previas dos practicantes, aínda cando sexan parte constitutiva da práctica, son tamén pre-concepcións e creencias sobre a situación na que actúan e sobre as consecuencias que das súas prácticas se deriven. Toda actividade práctica recibe, xa que logo, orientación dalgunha teoría. Os profesores e profesoras non poden realizar ningún tipo de actividade práctica se non teñen algún coñecemento sobre a situación na que actúan e algunha idea sobre o que hai que facer; como afirman CARR e KEMMIS:

"son os practicantes da educación, e só eles quen interveñen realmente nas empresas educadoras, é a teoría que orienta as prácticas *deles*, e non a teoría que orienta unha práctica teórica calqueira, a que constitúe a fonte dos seus principios educativos, a que determina se existen "hiatos" entre tal práctica e tais principios, e a que guía calquera decisión que se tome e as accións que se emprenden para superalos" (*Ibid.* páx. 128).

Seguindo a GIMENO (1988, páxs. 320-21) son cinco os aspectos básicos sobre os que o profesorado presta atención cando diseña a práctica, cando pensa e cando decide as tarefas e a secuencia das mesmas para ocupar o tempo escolar. Eses cinco aspectos son:

- a.- que aspecto ou aspectos do curriculum se pensan atender coas actividades e coa súa secuencia;
- b.- cal é a dispoñibilidade de recursos a utilizar: recursos elaborados por el mesmo, elaborados por outros, libros de texto, recursos do entorno, medios audiovisuais, recursos técnicos, etc.

- c.- que tipo de interacción e intercambios se levarán a cabo para realizar as tarefas: traballos en grupo, traballo individual, participación dos alumnos e alumnas para o produto final, traballos libremente elixidos polos alumnos, e alumnas etc.
- d.- organización da aula: que uso e disposición se vai facer do espacio, como se vai ocupar o tempo, como distribuír alumnos/as e recursos...
- e.- que procesos educativos se desenvolven con esas actividades.

Cando o profesorado planifica a súa docencia e pensa nestes aspectos opta por unhas ou outras das alternativas posibles en cada un deles, pero esas alternativas supoñen presupostos ou creencias previas. Nese momento o profesorado dispón de tempo para pensar non só nas alternativas senón nos fundamentos e nas consecuencias das mesmas; aínda que no momento da realización da docencia, dadas as características da aula, o profesorado non dispón de tempo suficiente para a reflexión sosegada e para sopesar os fundamentos nen as consecuencias das distintas alternativas. A reflexión posterior á actuación, a discusión con outros profesores e profesoras, a clarificación dos supostos e teorías implícitas que os guían na súa planificación e na acción, estudando a racionalidade ou non do feito é o que pode promover outras alternativas. Na reflexión posterior sobre a práctica:

“tratase de que ao submeter a unha re-consideración racional as creencias e xustificacións das tradicións existentes e en uso, a teoría informe e transforme a práctica, ao informar e transformar as maneiras nas que a práctica se experimenta e entende. E dicir, non hai unha transición da teoría á práctica como tal, senón máis ben do irracional ao racional, da ignorancia e a rutina ao coñecemento e á reflexión” (CARR e KEMMIS, 1988, páx. 128).

O profesional do ensino será aquel que non só busca e intenta novas tarefas, novas actividades, aquel que aumenta o coñecemento sobre novos recursos e técnicas senón aquel que, a maiores, explicita os fundamentos das tarefas que realiza e, no seu caso, modifica os supostos, creencias e coñecementos previos cando se demostran incorrectos na práctica porque se, por un lado, a práctica é “iluminada” por unha teoría, tamén a teoría é “iluminada” pola práctica.

A práctica, os fundamentos da mesma, así como as condicións nas que a práctica se leva a cabo deben ser obxecto de reflexión crítica por parte dos profesores e profesoras. Requisito este que constitúe o principio básico da investigación-acción. Nese sentido afirma GIMENO (páx. 325) que reivindicar o coñecemento nos profesores non significa convertilos en teóricos sobre a educación senón en analistas reflexivos da súa práctica e das condicións nas que esa práctica se realiza. Dotar ao profesorado dese coñecemento significa dotalo de instrumentos para discutir e re-elaborar a súa propia práctica, así como os fundamentos da mesma. Se neste proceso de comunicación teoría-práctica e práctica-teoría se implican as/os ensinantes en equipa será cando se manifesten e se empecen a evidenciar milloras reais nas prácticas educativas, milloras no entendemento desas prácticas por parte dos practicantes e milloras nas situacións concretas nas que tales prácticas se producen (Cfr. CARR e KEMMIS, páx. 172), elementos fundamentais na formación do profesorado e na súa profesionalización.

3.- *O traballo en equipo.*- A autonomía posibilita o traballo colaborativo entre o profesorado. Seguindo a GIMENO (1992) as finalidades da educación non se reducen ás relativas a áreas e materias de ensino senon que se relacionan co desenvolvemento da personalidade, coa consolidación de habilidades intelectuais, hábitos de traballo, desenvolvemento do sentido crítico, etc. aspectos que esixen a colaboración de todo o profesorado se non se quere someter ao alumnado a esixencias contrapostas. Máis concretamente afirma:

“un dos retos máis decisivos que se plantexan á educación obrigatoria para millorar a calidade do ensino é o logro de esta coordinación para o desenvolvemento dun proxecto coerente de educación xeral” (páx. 286).

O traballo cooperativo facilita millorar a práctica docente xa que permite comunicar e discutir as experiencias particulares, enriquecerse coas aportacións e experiencias dos demais, clarificar os criterios que guían a planificación e o desenvolvemento do curriculum, converte aos centros en lugares de socialización positiva do profesorado, implica ao profesorado na adopción e no compromiso con innovacións educativas, facilita o acceso do profesorado a fontes de información, a actualización constante dos seus coñecementos científicos e profesionais, evita a rutinización do ensino, en definitiva,

“un traballo de colaboración nos centros ten que ver con procesos que faciliten a comprensión, planificación, acción e reflexión conxunta acerca de que se quere facer e como” (MARRERO ACOSTA, 1995, páx.303).

4.- *Outras implicacións e consecuencias.*- A descentralización, a nivel de política educativa, significa tamén outras cousas, ademais do xa indicado. Significa por un lado o recoñecemento explícito de que un curriculum homoxeneizador, idéntico para todos, dadas as características diferenciais de contextos culturais, de alumnos e alumnas socializados en experiencias diferentes e con aprendizaxes previos distintos, non é posíbel.

Significa o recoñecemento explícito por parte da Administración dunha realidade social pre-existente: que os profesores e profesoras dispoñen, na práctica, de autonomía para adaptar e para reformular o curriculum. Significa aceptar que o profesorado exerceu sempre, de diversas maneiras, o seu poder de decisión na realización dos procesos de ensino-aprendizaxe, e supón, obviamente, a aceptación explícita de que a reforma educativa, se se quere que teña éxito, debe contar co compromiso dos practicantes para levala a cabo, supón a aceptación de que sen a implicación do profesorado, sen que o profesorado a asuma como propia non é posíbel tal reforma. Así “a idea de descentralización significa tamén, xa que logo, a necesidade de que os docentes **adapten** o curriculum como forma de **adaptalo**, de facelo seu” (CONTRERAS, 1997, páx. 182).

Así adaptar o curriculum xa non é so o recoñecemento dunha necesidade, convertese nunha obriga para o profesorado e para os centros. Pero tal obriga está perfectamente controlada pola Administración que fixa unhas ensinanzas mínimas, fixa tamén o Deseño Curricular Base, determina o funcionamento organizativo dos centros, decide o proceso de adaptación do curriculum, así como os seus contidos. E dicir, a meiación do profesorado e dos centros na adaptación do curriculum aparece claramente regulamentada pola administración, así como supervisada e valorada pola mesma, tal como queda de manifesto se analizamos a regulamentación da propia administración educativa. Así

Os R.D. 819/1993 e 929/1993 de 28 de maio e 18 de xuño respectivamente que establecen o Regulamento Orgánico das Escolas de Educación infantil e dos Colexios de Ensino Primario, nos artigos 78 e 97 sinalan os componentes que deben estar presentes nos proxectos curriculares. Son os seguintes:

- 1.- A adecuación dos obxetivos xerais do D.C.B. ao contexto socio.económico e cultural do centro e ás características do alumnado, tendo como referencia o proxecto educativo do centro.

- 2.- A distribución por ciclos dos obxectivos, contidos e criterios de avaliación para as distintas áreas
- 3.- As decisións de carácter xeral sobre principios didácticos, así como criterios de agrupamento dos alumnos e a organización espacio-temporal das actividades
- 4.- Criterios xerais sobre a avaliación e promoción do alumnado
- 5.- Orientacións para a incorporación, nas distintas áreas do curriculum, dos temas transversais
- 6.- A organización da actividade orientadora e titorial
- 7.- Os criterios para a realización das adaptacións curriculares
- 8.- Materiais curriculares e recursos didácticos
- 9.- Criterios de avaliación da práctica docente
- 10.- A programación das actividades complementarias e extraescolares

O Decreto 324 de 1996 de 26 de xullo, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria e o Decreto 374/1996 de 17 de outubro que establece o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria determinan claramente que se debe incluír no proxecto educativo do centro, no proxecto curricular, no proxecto docente dos departamentos, na programación xeral anual, e asimesmo determinan que todos estes documentos serán supervisados pola Inspección educativa nos artigos 91, 98, 101 e 106 do Decreto 324 e nos artigos 88, 92, 95 e 100 do Decreto 374. A formulación concreta de todos eses artigos é exactamente a mesma. Di o seguinte: "A inspección educativa supervisará o proxecto educativo do centro, o proxecto curricular, o regulamento de réxime interno, a programación xeral anual para comprobar a súa adecuación ao establecido nas disposicións vixentes, formulará as suxestións que estime oportunas e indicará as correccións que procedan".

A partir da lexislación cabe preguntarse se realmente se está a recoñecer máis autonomía ao profesorado ou de qué tipo de autonomía se está a falar. Como afirma CONTRERAS (1997):

"ao mesmo tempo que se está a propoñer a implicación e a creatividade do profesorado na innovación da educación, a auténtica iniciativa deste xeito de entender a mellora educativa volve a estar nas mans de expertos e políticos, que agora deseñan outro tipo de influencia sobre os centros e os ensinantes. Se antes se trataba de introducir produtos acabados, agora téndese a introducir as estratexias e procesos que se agarda que leven aos docentes a elaborar os seus propios produtos" (páx. 180-181)

O autor citado preguntase se iso non supón máis ben un cambio no lugar do control: do control dos produtos ao control dos procesos ou unha ampliación dos marxes de manobra para mellor acadar a colaboración do profesorado en vez de a súa resistencia, ou unha trampa para a cooptación dos docentes, para facelos máis dependentes, pero dunha maneira máis sutil (Cfr. CONTRERAS, 1997, páx. 181). De feito, coa nova regulamentación, o profesorado atopase ante novas responsabilidades regulándose a maneira en que deben ser asumidas e realizadas polos docentes. Trátase de implicalos na concreción administrativa, nos procedementos e nos xeitos de traballar para **adaptar**, non para **elaborar** e **crear**, os proxectos educativos, os proxectos curriculares, as programacións, para implicar ao profesorado na adopción dunha reforma na que tivo pouca ou nula participación.

Esta filosofía da desregulación dos produtos e da regulación dos procesos non está exentas de perigos. (GIMENO, 1995) Entre outras cousas leva consigo que os centros escolares se entendan

como unidades que teñen que definir e proporcionar ao “mercado” un servíicio identificábel para o cliente. Os profesores e profesoras neste esquema pasan a ter a responsabilidade da calidade dos servíicios. Desde esta perspectiva os centros e os profesores serán xulgados polo que consigan. Nunha sociedade na que a competencia e o libre mercado están presentes por todas partes podemos estar favorecendo directa ou indirectamente a privatización dun servíicio público como o da educación. O neoliberalismo conservador, receloso ante calquer servíicio público regulado pola Administración pública, pretende reclamar para a iniciativa privada a capacidade de autoregularse. Cantas menos regulacións existan, incluídas as regulacións curriculares no caso dos centros escolares, máis liberdade terán os centros de iniciativa privada para elaborar as suas propostas, para diferenciar as suas ofertas, para ofertar os seus produtos e competir pola captación de clientes con unha “imaxe de marca”. Tal marca de imaxe, nestes momentos, socialmente está na cantidade de éxitos académicos que a oferta privada pode presentar á sociedade: o número de alumnos/as que pasan de un a outro nivel, o número de alumnos/as que superan un determinado tipo de probas, o número de alumnos e alumnas que promocionan, esquecendo que a igualdade de opción na elección de centro non é a mesma nen idéntica para todos, esquecendo que existen procesos de elección do alumnado nos centros privados que non se poden utilizar nos centros públicos e ignorando que a oferta non é a mesma en todos os lugares. Consecuentemente a autonomía dos centros é moi ben recibida pola iniciativa privada e pode desenvolverse en sentidos non acordes, necesariamente co obxectivo de democratizar e de facer partícipes e protagonistas das decisións a todos os que lles afecta a educación. A autonomía dos centros, sen máis, non significa que a xestión a vaian a ter necesariamente os profesores, nen tampouco os pais nen o alumnado. Hai moitos intereses polo medio que semellan indicar que a autonomía dos centros non é a panacea que resolva todos os problemas.

Coa oferta diferenciada de proxectos curriculares entre os diversos centros e coa liberalización do proceso de elección de centros por parte das familias; dísenos que se está a procurar unha maior democratización do ensino. Ante a oferta de proxectos diferenciais, específicos dos centros e a ampliación da zona xeográfica para a elección dos mesmos, os e as cidadáns terán máis posibilidades de elixir. As familias son clientes que poderán elixir aqueles produtos educativos que máis lles apetezan. Trátase, xa que logo, de introducir a libre competencia nun servíicio público como é a educación. Pensase que as familias terán máis oportunidades de elección ante unha oferta variada de produtos. A liberdade queda restrinxida á capacidade de elixir entre produtos distintos pero non inclúe a discusión nen a participación na decisión sobre que produtos se queren.

Nun sistema controlado burocráticamente, nun sistema regulado no que aos profesionais do ensino se lles dice o que teñen que ensinar, no que está predeterminado o curriculum a responsabilidade da eficacia ou ben é da Administración que determinou un curriculum non axeitado, ou corresponde á responsabilidade individual do alumnado que posto en igualdade de condicións ante os compañeiros non soubo, non quixo ou non pudo aproveitar a oportunidade, ou á responsabilidade individual dun profesor que non se atén ás regulacións establecidas.

Definir, en colaboración, produtos identificábeis para o cliente chamen-se proxecto educativo ou proxecto curricular, regulamento de réxime interno ou ideário do centro reafirma a colexialidade e posibilita superar o individualismo profesional endémico de que “cada maestrillo tiene su librillo”. Pero é algo máis. Provoca unha diferenciación de propostas curriculares entre os distintos centros constituídos como colectivo, favorece a competitividade e a división entre os profesionais do ensino, dificulta a organización e a identidade colectiva dos e das docentes e disimula a conflictividade reducíndoa a casos particulares xa que a posíbel conflictividade social en

relación á educación xa non é responsabilidade da política educativa da administración senón dos propios centros (GIMENO, 1995; CONTRERAS, 1997)

Nun sistema no que os centros teñan que diferenciarse en función do contexto no que están inmersos e en función do alumnado que teñen, a eficacia mídese colectivamente. É o grupo de profesores e profesoras quen define o produto que oferta aos clientes, o responsábel da calidade do produto. Tal calidade, como xa se indicou, vai ser medida en función do rendimento académico, non en función doutras finalidades máis difusas, pero mais educativas. Os centros son as unidades que definen a rentabilidade do ensino. O discurso sobre o traballo colexiado dos profesores e profesoras sona ben, pero é tamén o discurso da des-responsabilización do Estado e da Administración respecto á educación pública, facendo descansar a responsabilidade da súa eficacia nos profesores e profesoras constituídos en unidade colectiva de traballo (Cfr. GIMENO, 1995, páx. 33).

Nun sistema descentralizado no que o profesorado debe definir o produto que oferta vese afectado ademáis por outros aspectos. Atómicamente se require do profesorado dispoñibilidade de tempos e enerxías adicionais para novas tarefas, novos compromisos relacionados coa regulación da súa práctica. De feito as actividades requeridas para tomar decisións e para deliberar de cara a concretar a práctica docente, para elaborar un proxecto de centro diferenciador, para valorar e analizar como se vai desenvolvendo e que modificacións, adaptacións ou melloras habrá que introducir, etc. non están insertadas no posto de traballo, non están incluídas na xornada laboral, senón que son horas engadidas. Consecuentemente a desregulación provoca unha intensificación laboral non pagada ou moi mal pagada. Co aumento da autonomía dos centros e das competencias dos profesores e profesoras, tempos que eran de uso personal e particular pasan a ser tempos controlados para actividades profesionais e administrativas como consecuencia da intensificación laboral. Os tempos de antes da actividade propiamente docente e os tempos posteriores quedan máis colonizados co cal, paradoxicamente a desregulación regula outros tempos, outros espazos e outras actividades.(Cfr. GIMENO, 1995, páx. 36)

Proporcionar autonomía ao profesorado e aos centros para que poidan elaborar os proxectos de centro esixe por parte da Administración outras medidas, que de momento non semella que se poñan en funcionamento. Sería necesario que as tarefas e actividades que tal traballo conleva se compensaran dalgún xeito. Non ten moito sentido participar na adaptación de proxectos de centro nos que logo non se vai participar na súa implementación, nen ten tampouco sentido, desde a perspectiva democrática que se defende, que leven a cabo o proxecto xa adaptado profesores e profesoras que non participaron en tal adaptación. Hai que tomar medidas en canto á estabilidade do profesorado nos centros, así como modificar os correspondentes concursos de traslados. É fundamental que desde a Administración se estimule a implicación de toda a comunidade educativa pois o proxecto de centro non é responsabilidade exclusiva dos profesores e profesoras aínda cando se lles presupón un dominio máis especializado; é necesario que se estimule a formación e o perfeccionamento do profesorado proporcionandolle un mínimo de estabilidade nos centros escolares, xenerar un clima de traballo cooperativo e proporcionar estímulos que motiven aos docentes. Sen estabilidade profesional mal se pode pedir coordinación entre o profesorado e o perfeccionamento que non leve consigo unha mellora nas condicións de desenvolvemento do traballo é predicar no deserto. Precísase unha política de elaboración de materiais didácticos diversificados para que sexa posíbel a adecuación a cada contexto particular: os actuais libros de texto, que teñen o poder da ubicuidade, non serven porque non poden estar contextualizados, tampouco se lle pode pedir ao profesorado que utilice materiais orixinais creados por cada equipo de profesores; é conveniente implicar ao profesorado na confección e elaboración de materiais curriculares pero continuarán necesitando axudas externas; será preciso dotar aos centros dos recursos humanos e materiais

necesarios para a elaboración de proxectos e para poder realizar na práctica aqueles proxectos elaborados que esixan, na súa realización, recursos, medios materiais e humanos sen os cales calquer proxecto pode converterse en papel mollado. Do contrario o discurso da Administración sobre as ventaxas da autonomía dos centros, do profesorado investigador e reflexivo sobre a súa práctica, do traballo colaborativo e en equipo convertírase automaticamente en discurso retórico.

Delegar nos centros a responsabilidade do desenvolvemento curricular semella, en conxunto positivo, pero as súas virtualidades e potencialidades inovadoras non funcionarán se non se dota aos centros e ao profesorado dos medios para que poidan facelo axeitadamente. O elaborar proxectos basados nos centros escolares sen estratexias e sen medios para levalos a cabo é unha fórmula enganosa que a cambio da atractiva autonomía conduce aos centros a unha maior responsabilidade pero que non leva consigo unha mellora na calidade do proxecto. O desenvolvemento descentralizado do curriculum esixe máis medios porque leva consigo máis variedade de enfoques e de estratexias, para o seu desenvolvemento precisábase máis recursos, polo que economicamente é máis custoso. Se a Administración non proporciona ises medios a responsabilidade non se pode facer recaer nos centros escolares, nen nos profesores como colectivo.

No recoñecemento da autonomía de centros e profesorado atopamos, realmente moita retórica por parte da Administración educativa. Atopamos unhas declaracións de “desregulación” por un lado, pero estamos ante unha enorme “regulación” e dependencia por outro. Tal como se están a plantexar as adaptacións curriculares, na práctica estase a aumentar enormemente a burocratización do ensino; os proxectos curriculares, proxectos de centro, programacións anuais, etc. convertense exclusivamente en documentos burocráticos para a inspección, para estar depositados no correspondente caixón, sen que teñan ningunha incidencia na práctica da docencia, coa correspondente “proletarización” do profesorado e coa “intensificación do traballo profesional” (APPLE, 1989). Podemos estar pasando dun control e innovación tecnocrática do curriculum a un control e “innovación meramente burocrática” (TORRES, 1991).

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F. (1991): “Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico”, en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*, CIDE, Madrid, Universidad Complutense, páxs. 315-342.
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- APPLE, M. (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia.
- BELTRÁN, F. (1994): “Desregularización escolar, organización y curriculum” en VV. AA.: *Volver a pensar la educación*, Col. II, Madrid, Morata-Fundación Paideia, páxs. 152-170,
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Díada.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Akal, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

- ELLIOT, J. (1993):** *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ESCUDERO, J. M. (1994):** "El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario", *Revista de Educación*, nº 304, páx.113-145.
- GIMENO, J. (1988):** *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1992):** "Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores" en GIMENO, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, páxs. 224-264.
- GIMENO, J. (1992):** "Ámbitos de diseño" en GIMENO, J., PÉREZ GÓMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, páxs. 265-333.
- GIMENO, J. (1992):** "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, páx. 62-68.
- GIMENO, J. (1995):** "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*, Vol. II, Madrid, Morata-Paideia, páxs. 13-44
- GIROUX, H. A. (1990):** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós-MEC.
- HALLIDAY, J. (1995):** *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (1996):** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- JACKSON, P. W. (1991):** *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- LISTON, D. e ZEICHNER, K. (1993):** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- MARRERO ACOSTA, J. (1995):** "La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado" en VV.AA. *Volver a pensar la educación*, Vol II, Madrid, Morata- Fundación Paideia, páxs. 296-311.
- MEC (1969):** *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Servicio de Publicaciones.
- MEC (1989 a):** *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, Servicio de Publicaciones.
- MEC (1989 b):** *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid, Servicio de Publicaciones.
- MEC (1992):** *Orientaciones para la elaboración de Proyectos curriculares*, Madrid, Servicio de publicaciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983):** "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en J. GIMENO e A. I. PÉREZ GÓMEZ (Comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, páxs. 95-138.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991):** "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente" en AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, C.I.D.E. Universidad Complutense.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995):** "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*, Vol II, Madrid, Morata-Fundación Paideia, páxs. 339-353.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994):** *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994):** *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata-Fundación Paideia.
- ROSENSHINE, B. e STEVENS, R. (1990):** "Funciones docentes" en M. C. WITTRICK: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Madrid, Paidós-MEC, páxs. 587-626.
- SCHÖN, D. (1992):** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós-M.E.C.

- STENHOUSE, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987):** *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- TYLER, R. (1973):** *Principios básicos del currículo*, Bos Aires, Troquel.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991):** *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991):** "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales" en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, C.I.D.E. Universidad Complutense, páxs. 481-503
- ZEICHNER, K. M. (1985):** "Dialéctica de la socialización del profesor", *Revista de Educación*, núm. 277, páxs. 95-123.
- ZEICHNER, K. (1987):** "Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 282, páxs. 161-189.
- ZEICHNER, K. (1995):** "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación*, Vol. II, Madrid, Morata-Fundación Paideia, páxs. 385-398.