

LOS PROYECTOS DE CENTRO O LOS PECECES —DILEMAS E INTERROGANTES SOBRE LA PRACTICA—

El desarrollo del currículum en el centro. ¿Autonomía o tecnocracia?

La implantación de la reforma educativa en los centros ha supuesto la multiplicación de elaboraciones de documentos que en poco tiempo tenían que presentar los Claustros o los Consejos Escolares: PEC, PCC, Proyecto de Area, Proyecto de Ciclo, de Etapa, Areas Transversales...

En el planteamiento de la LOGSE esta abundancia de documentos responde a la definición del "tercer nivel de concreción" de los diseños curriculares. En la práctica de los centros ha significado en muchas ocasiones agobio y confusión respecto a qué redactamos, qué hacemos, de qué discutimos. En muchos casos se ha superado el agobio relegando la redacción a un grupo de compañeros mientras el claustro globalmente seguía la dinámica de funcionamiento anterior. En otros ha vencido la tendencia a hacer lo que se hizo siempre: traducir o resumir las propuestas de los libros enviados por la Administración o por las Editoriales, en términos de programación de área o de ciclo.

En claustros que no tenían tradición de trabajo en equipo, de reflexión y de teorización, la necesidad de hacer el PCC ha obligado a establecer espacios en el horario del centro para la reunión del profesorado dedicados a hacer tareas en equipo diferentes a las de dar clase en el aula. A pesar que ha significado un aumento de dedicación en el mismo horario laboral, los procesos iniciados con las medidas de flexibilidad horaria tienen de positivo la introducción de un aspecto nuevo en la configuración del trabajo docente: además de atender directamente al alumnado, también forma parte de nuestro trabajo la coordinación y la reflexión pedagógica.

Pero, en la mayor parte de experiencias que conocemos, el proceso de redacción del PEC o el PCC, *no ha hecho cambiar la organización ni la estructura de las actividades del centro ni se ha hecho un diagnóstico de aquello que sería necesario cambiar.*

Por otra parte, centros que tenían en marcha proyectos diversos de renovación pedagógica, han debido paralizarlos para dedicar el tiempo de coordinación a la elaboración del PCC prescrito por la Administración.

Esto nos hace preguntarnos: ¿para qué ha servido el PCC? Esta profusión de documentos, ¿ha servido para sistematizar y clarificar el proceso de desarrollo del currículum en el centro? ¿O ha servido para parcelar el pensamiento pedagógico del profesorado y descafeinar la renovación pedagógica del centro? [Ver conclusiones de la mesa de Currículum del Encuentro Estatal de MRPs de Cuenca 1993]

Para el análisis de esta cuestión planteamos el debate sobre las hipótesis que desarrollamos en las hojas siguientes y que parten del siguiente esquema.

- Las orientaciones de la administración —esquemas y plazos de trabajo— para la realización del PEC y el PCC están determinadas por una filosofía tecnocrática respecto al trabajo docente y a la autonomía del centro, ya que:
 - *Establecen una disyunción entre los aspectos académicos —reducidos al PCC— y los ideológicos —reducidos al PEC—.*
 - *El planteamiento de la educación en valores a las "áreas transversales".*
 - *La relegación de las decisiones sobre las estructuras organizativas y de funcionamiento del centro y sobre los métodos de trabajo en equipo del profesorado.*
 - *La disyunción entre la teoría y la práctica del centro.*

PEC y PCCs: los niveles de concreción del currículum

o cómo definir el funcionamiento de la escuela frente a los valores culturales hegemónicos

Una idea ampliamente desarrollada en diferentes estudios y investigaciones es que *la parcelación y la desideologización de las tareas docentes es una eficaz estrategia de penetración de la ideología tecnocrática*. En coherencia con esta idea deberíamos preguntarnos:

- *La parcelación de documentos —PEC-PCC, áreas científicas, áreas transversales...— ¿ha favorecido la parcelación del análisis pedagógico del currículum y la división entre lo ideológico y lo académico?*
- *La definición del currículum de centro, a partir de los esquemas de la administración para la redacción del "tercer nivel de concreción" ¿han favorecido que se interprete la reflexión pedagógica del equipo docente como una tarea de traducción y resumen de las decisiones de la Administración y las editoriales respecto a lo que ha de ser la enseñanza? La asunción por los claustros de la responsabilidad de diseñar el "tercer nivel de concreción" ¿ha producido realmente un aumento de la autonomía de centro o la ha reducido a una falacia?*
- *Las dinámicas de investigación-acción defendidas por los MRPs han podido desarrollarse en los espacios organizativos destinados a la elaboración de los PCC?*

Veamos si sería válida la siguiente hipótesis: en algunos centros, la necesidad de hacer el PEC o PCC, ha iniciado procesos de trabajo entre el profesorado que no se daban con anterioridad, creando un ambiente favorecedor de la reflexión. Pero los métodos, la orientación y el contenido de este trabajo de reflexión han estado decididos al margen del profesorado y del centro. El centro no ha tenido que decidir cómo, cuándo y de qué manera tenía que definir su propuesta curricular. Muy a menudo, la elaboración de PCC ha sido planteada como una tarea técnica de "cortar y coser" el currículum académico por etapas y áreas, dejando al margen el debate radical sobre los valores que comportan los contenidos académicos que constituyen los currículums de área y de etapa.

Esta manera de plantear la definición del currículum de centro refuerza la tecnocratización de nuestros centros y de nuestro trabajo, ya que acepta, en la práctica, la desideologización de nuestras tareas docentes y legitima la reducción de la capacidad de decisión del centro y de los trabajadores frente al marco cultural establecido por la Administración.

Es un paso más en el camino por el cual vamos acostumbrándonos a olvidar nuestra conciencia social y política cuando tomamos decisiones curriculares; nuestra capacidad de relacionar ideas y prácticas, pensamientos y acción, ideas políticas y propuestas pedagógicas.

¿Cómo se desarrolla el proceso?

¿Qué factores favorecen la desideologización del debate del centro?

Observamos un *conjunto de decisiones sobre la organización del proceso de elaboración de PEC-PCC*, aparentemente sólo funcionales, pero que realmente implican pasos en la habituación a la parcelación del pensamiento pedagógico y a la disyunción ideología-ciencia, entre las que se encuentran las siguientes:

1. El planteamiento del PCC como "otro documento" elaborado en otro momento y en un proceso diferente al PEC.

La formulación de las finalidades del centro, de las "señas de identidad" y los valores educativos que se compromete ofrecer la escuela se relega a un documento diferenciado, el PEC, elaborado en otro momento, al margen de la definición del currículum que ha de desarrollar el profesorado en su

práctica docente y se hace en términos tan ambiguos y amplios que se hace difícil ver su concreción en las acciones cotidianas del centro, al mismo tiempo que se hace difícil que sea cuestionado o revisado por la práctica.

La Administración ha planteado a los centros la elaboración del PCC aunque la comunidad educativa del centro no hubiera definido su PEC. Esto manifiesta el poco valor que en realidad se da a los valores proclamados en el PEC, en el momento de seleccionar y ordenar contenidos académicos (que, por otra parte, ya llegan al centro predefinidos y estructurados en los Decretos "de mínimos").

El PCC aparece como el documento "científico" que organiza la coherencia entre las propuestas académicas de cada etapa. Así la variante educativa se reduce a la académica. Su elaboración-redacción-reflexión no nace de criterios ideológicos explícitos sino que aparenta la neutralidad y la asepsia que desde los planteamientos tecnocráticos y positivistas, se supone han de caracterizar lo "científico" incluidos los criterios pedagógicos y didácticos de selección y organización.

La definición separada del PEC —lo ideológico, los valores— y PCC —la base de las programaciones docentes— favorece que en un momento se hable de la democracia y en otro de la evaluación; en el primer caso tenemos en cuenta qué pensamos sobre la sociedad y las culturas y, en el segundo, cuáles son las orientaciones del Diseño Curricular Base sobre los criterios de evaluación del área de ciencias sociales, o de lenguas, o de ciencias experimentales... Nada más alejado del concepto de Proyecto Curricular que se definió en el Segundo Congreso de MRPs de Gandia [Ver "Conclusiones" del II Congreso de MRP Gandia 1989 pp. 74-78].

¿No sería más interesante, siguiendo el ejemplo anterior, dedicar los esfuerzos de redactar estos dos documentos por separado, a diseñar la experimentación en el centro de una evaluación democrática que implicara a los diferentes sectores de la comunidad educativa?

¿Es un problema relativo al orden de elaboración de los documentos? ¿O relativo al planteamiento de *su elaboración como problemas separados*?

2. El planteamiento de la educación en valores como "áreas transversales" del currículum estructurado en áreas disciplinarias y como un "apartado" más del documento que es necesario elaborar.

Hemos de valorar estas medidas dentro del contexto en que se dan: tenemos una tradición de currículum centralizado y definido "de arriba abajo" y "del centro a la periferia", tenemos una tradición de pensar en el currículum en términos exclusivamente académicos; la inercia del sistema educativo fomenta en el profesorado una función exclusivamente de traductor y de ejecutor; no es normal que en los centros se desarrollen debates sobre la función social de la escuela y las implicaciones políticas y sociales de la selección de unos u otros contenidos escolares.

En este contexto, la profusión y la división de documentos y de tareas de "redacción" de proyectos en los centros, aunque se aconseje que se relacionen y no se reduzcan a tareas de redacción, se convierte en una estrategia de reducción del pensamiento y la reflexión cooperativa del profesorado y de la comunidad escolar. Esta profusión de redacciones y diferenciaciones entre PCC y PEC, áreas transversales y áreas curriculares, etc., facilita la inercia por la cual el profesorado y el centro no tienen que explicitar y hacerse conscientes de los valores ideológicos implícitos en su acción docente cotidiana en el aula y en el centro.

La autonomía de centro, desde el punto de vista de los MRPs depende de la capacidad de la comunidad escolar de definir la función social que ha de tener la escuela, como institución educativa insertada en un determinado medio social, y cómo desarrollar esta función en la acción organizativa, docente, institucional, en los contenidos de estudio y en el entramado de relaciones sociales que los vehiculizan.

Esa manera de definir la autonomía del centro implica procesos de reflexión diferentes de los que implica la redacción de PECs y PCCs, *porque la formulación de los problemas tiene un punto de partida diferente, porque los procesos de definición son también diferentes.*

En la formulación de un problema hay intereses y valores que condicionarán su tratamiento, no es lo mismo plantearse un problema de "disciplina", que un problema de "cooperación" o de

convivencia democrática de un colectivo social. La alienación consiste en tratar los problemas sin observar las implicaciones ideológicas que comportan tanto en su formulación como en la manera de darles solución.

Las propuestas de los MRPs implican una toma de conciencia del profesorado respecto de las bases ideológicas que fundamentan su práctica docente. Implican una formación que ayude a ver la cultura como un proceso social que se desarrolla a través de los conflictos de intereses. Los MRPs no pueden plantear el problema de la coeducación o de la democracia en el centro al margen del problema de la evaluación o de la selección de contenidos de cada área.

3. El secuestro de las decisiones sobre los métodos, y la organización más adecuadas para elaborar pensamiento y propuestas de acción cooperativas, es decir, el *Proyecto curricular de centro*.

En las propuestas oficiales sobre los procesos de desarrollo-redacción de los PCCs se nos ahorra la tarea de decidir estructuras organizativas del centro (que ya vienen determinadas por otras prescripciones, como las del Reglamento Orgánico de Centros).

Al no abrirse debate sobre qué estructuras organizativas son las más apropiadas, la inercia y el contexto del que ya hemos hablado, nos lleva hacia a una de nuestras concepciones previas más enraizadas: un grupo redacta, el resto vota.

Evita también el cuestionamiento de la estructura de nuestro lugar de trabajo. Evita que tengamos que plantearnos la organización, el reparto de tareas y la cooperación, como un problema intelectual y cultural relacionado con nuestra concepción social del saber.

- *¿Esta manera de concebir la definición de proyectos propios no delimita ya de antemano la formulación del problema? ¿No supone una determinada manera de formularse el problema de definir líneas cooperativas de trabajo de centro? ¿Queda libre de valores este método de elaboración de un proyecto curricular?*

Claro que al darnos predefinido el esquema de trabajo y no tener que cuestionar la estructura organizativa del centro nos ahorran también el afrontar el problema del aumento de recursos, de formación, de tiempo no lectivo, que supone tener que tomar decisiones consensuadas respecto a como definir "En qué educa nuestro centro, cómo, por qué y cómo lo llevamos a la práctica". El esquema de trabajo tecnocrático, es más fácil de desarrollar sin tener que reivindicar nuevos recursos humanos y materiales, sin tener que cuestionar nuestras formas de trabajo anteriores, sin que la reflexión sobre la realidad del centro nos conduzca a querer cambiarla.

4. La relación entre la teoría y la práctica. La disyunción entre el pensamiento y la acción.

Insistimos que las valoraciones han de partir de los contextos reales. Una de las características del funcionamiento de los claustros es la tradición de la disyunción entre las teorías y las prácticas, entre lo que se escribe en los papeles de principios y lo que se hace al dar respuesta a los problemas cotidianos de aulas y centro.

Profesores y profesoras estamos muy acostumbrados a pasar de las declaraciones de intenciones de los documentos para entrar directamente a los apartados donde se definen los contenidos prescriptivos que son los que hemos de plasmar en la programación. En mayor medida cuanto más subimos niveles en el sistema educativo, desde la Educación Infantil al Bachillerato. Por ejemplo, la mayor parte del profesorado de un centro de secundaria aceptarían como positivo que los alumnos y las alumnas aprendan a ser cooperativos y solidarios, pero casi ninguno está dispuesto a trabajar en equipo en sus clases porque con esta organización de aula el desarrollo de los programas es demasiado lento.

En los últimos años ha crecido la aceptación de programas de coeducación en los centros, pero conocemos muy pocas experiencias de transformación de contenidos de los programas de aula y de la organización de centro desde un punto de vista no sexista. Hay centros con programas de coeducación donde el alumnado sigue teniendo una experiencia de la democracia absolutamente formal

y delegada, que no va más allá de participar en las elecciones al consejo escolar y algunos ni tan sólo esto, o de centros que se definen a favor del funcionamiento democrático pero los alumnos no participan activamente en las sesiones de evaluación.

Por tanto, sabemos que es fácil hacer y aprobar documentos sobre declaraciones de intenciones con valores ideológicos renovadores; pero es muy difícil cuestionar las prácticas basadas en la experiencia de años de docencia para introducir tales valores en la vida cotidiana de las aulas y pasillos.

Hace más de diez años que llegó al estado español la corriente "*de investigación-acción*" como una estrategia que nos permitiera desarrollar en las escuelas procesos de formación del profesorado y experimentación de prácticas alternativas al mismo tiempo. Se trataba de cambiar el centro al mismo tiempo que aprendíamos las teorías que nos ayudarían a cambiarlo, y las aprendíamos a través de la reflexión sobre la práctica.

¿Tienen algo que ver esas propuestas con las prácticas generalizadas de elaboración de PCCs o de PECs?

¿Vale la pena dedicar tanto tiempo a redactar documentos de centro si éstos no implican cambios sustanciales en la práctica colectiva del profesorado y del centro? ¿Puede contribuir la redacción de PECs y PCCs, como documentos aislados de la práctica del centro, a mantener la ficción de que la escuela ha definido sus finalidades y criterios de funcionamiento, mientras que estas finalidades y criterios no están implicando al cuestionamiento de la acción colectiva y individual del profesorado? ¿Es posible proponer estrategias de trabajo que impliquen una utilización de los espacios colectivos de reflexión del centro en un sentido más ligado a la investigación-acción?

Finalizamos esta reflexión con un conjunto de cuestiones, recogiendo diferentes problemas planteados a lo largo del texto, que pensamos que nos ayudarían a hacer una valoración crítica del proceso seguido en nuestros centros:

- 1 ¿El proceso de desarrollo-redacción de los PCCs ha contribuido *a formar al profesorado* en el planteamiento de los problemas de enseñanza-aprendizaje como problemas *relativos a la función social de la enseñanza y de los valores culturales implícitos*?
- 2 La elaboración de los PECs —en los lugares en que ha llegado a redactarse— ¿*ha servido a la comunidad educativa para analizar qué valores se desarrollan en la vida de las escuelas*? ¿Y qué acciones —del profesorado, de la organización del centro, de las familias— fundamentan y sostienen tales valores?
- 3 ¿Se ha aprendido *a relacionar teoría y práctica* redactando el PEC y el PCC? ¿Hemos superado la sola descripción para argumentar propuestas de bases psicopedagógicas y sociológicas, etc?
- 4 ¿Cómo se han desarrollado procesos de consenso en los claustros? ¿Se ha aprendido a tomar decisiones en términos de hipótesis fundamentadas y revisables a la luz de la experimentación y de la evaluación crítica de la experiencia?
- 5 ¿Han contribuido los PECs y los PCCs redactados como documentos separados, a tomar conciencia del centro como globalidad, como institución en cuya definición intervienen equitativamente el conjunto de decisiones y de prácticas desarrolladas por todos y todas los que trabajan en el centro?
- 6 ¿Se ha superado la *visión parcializada de los centros como un conjunto de aulas, de departamentos o de ciclos*? ¿Ha fomentado una reflexión global sobre el tipo de cultura que imparte el centro y los intereses que la animan?

- 7 *¿En el "Cómo" hay tantos valores implícitos como en el "Qué"? ¿Hemos dado importancia a las estrategias o métodos de trabajo para elaborar proyectos de centro? ¿O era más importante el que quedara escrito como se había llegado a hacerlo?*
- 8 *¿Cuáles son las posiciones de los MRPs respecto a las estrategias de definición de los centros? ¿Podemos aceptar la estrategia planteada por la Administración fundamentada en los "niveles de concreción" y desarrollar a partir de ésta las propuestas culturales alternativas? ¿O es contradictoria la filosofía de PECs-PCCs con la concepción de los centros escolares como espacios de reflexión-innovación que plantean los MRPs?*
- 9 *¿Qué dificultades hemos de salvar para ser coherentes entre nuestras teorías como MRP y nuestras prácticas en los centros?*

Más cuestiones para la reflexión sobre el funcionamiento de los MRPs

Somos conscientes de las dificultades que conlleva comenzar procesos de investigación-acción de carácter colectivo y con la estructura y infraestructura de los centros actuales. Es necesario experimentar nuevos caminos y difundir y analizar críticamente las experiencias alternativas.

Los MRPs queremos superar el planteamiento didactista de los problemas escolares por medio de procesos de investigación-acción que nos doten con teorías unidas al compromiso colectivo de acción innovadora.

¿Nos sirve nuestra organización para ayudar a definir estrategias y recursos que faciliten el desarrollo de experiencias de renovación global y institucional del centro?

Si los MRPs adaptamos nuestras propuestas a los esquemas establecidos por la Administración —esto es del PEC, esto es del PCC, esto es de las áreas transversales— *¿será posible formular los problemas del centro en términos de pensamiento crítico y de acción transformadora?*

Cuáles son las propuestas y las experiencias de los diferentes MRPs ante:

- *Las dificultades de relación teoría-práctica en el pensamiento del profesorado y la acción educativa de los centros.*
- *La disyunción entre los valores culturales hegemónicos y la selección de contenidos académicos de las diferentes áreas y etapas.*
- *La disyunción entre el currículum oculto y el explícito en el centro.*
- *El tratamiento de problemas organizativos al margen de los problemas culturales del centro.*

LOS PROYECTOS DE CENTRO O LOS PECECES. DILEMAS E INTERROGANTES SOBRE LA PRACTICA.

- El desarrollo del curriculum en el centro. ¿Autonomía o tecnocracia?
- Las propuestas de los MRPs para desarrollar estrategias renovadoras de centro.

La implantación de la reforma educativa en los centros ha conllevado la multiplicación de elaboraciones de documentos que en poco tiempo tenían que presentar los claustros o los consejos escolares: pec, pcc, transversales, proyecto de área, proyecto de ciclo, de etapa...

En el planteamiento de la LOGSE esta abundancia de documentos responde a la definición del "tercer nivel de concreción" de los diseños curriculares. En la práctica de los centros ha significado en muchas ocasiones agobio y confusión respecto a qué redactamos, qué hacemos, de qué discutimos. En muchos casos se ha superado el agobio relegando la redacción a un grupo de compañeros mientras el claustro globalmente segula la dinámica de funcionamiento anterior. En otros ha vencido la tendencia a hacer lo que se hizo siempre: traducir o resumir las propuestas de los libros enviados por la Administración o por las Editoriales, en términos de programación de área o de ciclo.

1. *Tal profusión de documentos ¿ha servido para sistematizar, dar rigor y clarificar el proceso de desarrollo del curriculum en el centro? o por el contrario ¿ha servido para parcelar el pensamiento pedagógico del profesorado y descafeinar la renovación pedagógica del centro? (Las conclusiones de la mesa de curriculum del Encuentro estatal de MRPs de Cuenca 1993 ofrecen elementos para esta cuestión)*

¿Como hemos respondido los MRPs ante esos procesos?

Este es la cuestión que nos planteamos analizar a través de las preguntas e hipótesis siguientes.

PEC I PCCS. LA DISYUNCIÓN ENTRE LO ACADÉMICO Y LO IDEOLÓGICO. LOS "NIVELES DE CONCRECIÓN" DEL CURRÍCULUM, O COMO DEFINIR Y DESARROLLAR EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA ANTE LOS VALORES CULTURALES HEGEMÓNICOS.

2. *Una idea ampliamente desarrollada en diferentes estudios e investigaciones es que la parcelación y la desideologización de las tareas docentes es una eficaz estrategia de penetración de la ideología tecnocrática. En coherencia con esta idea, deberíamos preguntarnos:*

-¿la parcelación de documentos y la división entre lo ideológico y lo académico, etc. ha favorecido la introducción de planteamientos tecnocráticos en el profesorado y en el centro?

-¿podemos afirmar que el planteamiento de la definición del currículum del centro a partir de los esquemas de la administración para la definición del "tercer nivel de concreción" han favorecido la orientación tecnocrática de la reflexión pedagógica del equipo docente? ¿La asunción por los claustros de la responsabilidad de diseñar el "tercer nivel de concreción" ha producido realmente un aumento en la autonomía de centro, o la ha reducido a una falacia?

-¿Las prescripciones de la Administración han fomentado la creación de espacios de reflexión e investigación favorables a las dinámicas de investigación-acción defendidas por los MRPs?

Veamos si sería válida la siguiente hipótesis: En algunos centros la necesidad de hacer el PEC o PCC ha iniciado procesos de trabajo entre el profesorado que no se daban anteriormente creando un ambiente favorable a la reflexión. Pero, por otra parte, en la mayoría de casos, la elaboración de PCCS se ha reducido en la práctica a una tarea técnica de "cortar y coser" el currículum académico por etapas y áreas, quedando al margen el debate radical sobre los valores que conllevan los contenidos académicos que constituyen los currículos de cada área y etapa.

Esta manera de plantear la definición del currículum del centro significa un avance de la tecnocracia en nuestros centros y en nuestro trabajo (respecto a los planteamientos sobre el desarrollo del currículum abierto, democrático, etc... del Libro Blanco y los inicios de la experimentación de la Reforma educativa hace 10 años) puesto que acepta, en la práctica, la desideologización de nuestras tareas docentes y se legitima la reducción de la capacidad de decisión del centro y de los trabajadores frente al marco cultural establecido por la Administración.

Es un paso más en el camino por el que nos vamos acostumbrando a olvidar nuestra conciencia social y política cuando tomamos decisiones curriculares; nuestra capacidad de relacionar ideas y prácticas, pensamiento y acción, ideas políticas y propuestas pedagógicas.

¿COMO SE DESARROLLA ESTE PROCESO? ¿QUE FACTORES FAVORECEN ES. PROCESO DE DESIDEOLOGIZACION?

Si aceptamos la hipótesis del proceso de tecnocratización del pensamiento y la acción docente, y analizamos la estrategia que lo fomenta, observamos un conjunto de decisiones (aparentemente solo funcionales, en realidad pasos en la habituación a la parcelación del pensamiento pedagógico y en la disyunción ideología-ciencia) sobre la organización del proceso de elaboración de pec-pcc entre las que se encuentran, al menos, las tres siguientes:

1 *el planteamiento del PCC como "otro documento" elaborado en otro momento y en un proceso separado del PEC. La formulación de las finalidades del centro se hace en términos tan ambiguos y amplios que es difícil ver su concreción en las acciones cotidianas del centro y a la vez es difícil que sea cuestionado o revisado por la práctica.

La Administración, en algunas comunidades autónomas, ha planteado a los centros la elaboración del PCC aunque la comunidad educativa del centro no hubiera definido su PEC. Ello manifiesta el poco valor que realmente se le concede a los valores proclamados en el PEC, en el momento de seleccionar y ordenar contenidos académicos (que, por otra parte, también están ampliamente recortados en los Decretos de "mínimos")

Una de las propuestas académicas de esta etapa "técnica" no educativa se reduce al currículo académico. Su redacción-elaboración-reflexión no parte de criterios ideológicos explícitos, sino que aparenta la neutralidad y la asepsia que desde los planteamientos tecnocráticos y positivistas, se supone debe caracterizar "lo científico" incluidos los criterios pedagógicos y didácticos de selección y organización.

La definición separada del PEC (lo ideológico, los valores) y PCC (la base de las programaciones docentes) facilita que en un momento se hable de la democracia y en otro de la evaluación; en el primer caso tenemos en cuenta que pensamos sobre la sociedad y las culturas y en el segundo cuales son las orientaciones del Diseño Curricular base sobre los criterios de evaluación del

área de ciencias sociales, o de lenguas o de ciencias experimentales... Nada mas alejado del concepto de Proyecto Curricular que definió el segundo congreso de MRPs de Gandia. (Ver "Conclusiones del II. Congreso de M.R.P.. Gandia 1969. pp 74-76,)

¿No seria mas interesante, siguiendo el ejemplo anterior, dedicar los esfuerzos de redactar esos dos documentos por separado, a diseñar la experimentación en el centro de una evaluación democrática que implicara a los diferentes sectores de la comunidad educativa?

¿Es un problema relativo al orden de elaboración de los documentos, o relativo al planteamiento de su elaboración como problemas separados?

2 *el planteamiento de la educación en valores como "áreas transversales" del currículum estructurado en áreas disciplinares, y como un "apartado" mas del documento que hay que elaborar.

Hemos de valorar estas medidas dentro del contexto en el que se dan : no tenemos una tradición de pensamiento crítico en las escuelas; si tenemos una tradición de currículum centralizado y definido de "arriba a bajo" y "del centro a la periferia"; si tenemos una tradición de pensar el currículum exclusivamente en términos académicos ; la inercia del sistema educativo fomenta en el profesorado una función meramente de traductor y de ejecutor; no es lo mas normal que en los centros se desarrollen debates sobre la función social de la escuela y las implicaciones políticas y sociales de la selección de unos u otros contenidos escolares.

En ese contexto, la profusión y división de documentos y tareas de "redacción" de proyectos en los centros, aunque se aconseje que deben relacionarse y no deben reducirse a tareas de redacción, se convierte en una estrategia de reducción del pensamiento y la reflexión cooperativa del profesorado y de la comunidad escolar. En definitiva esta profusión de redacciones y diferenciaciones entre pccs y pecs, áreas transversales y áreas curriculares etc, facilita la inercia por la que el profesorado y el centro no tienen que explicitar y hacerse conscientes de los valores ideológicos implícitos en su acción docente cotidiana de aula y de centro.

La autonomía de centro, desde el punto de vista de los MRPS depende de la capacidad de la comunidad escolar de definir la función social que debe tener la escuela, como institución educativa inserta en un determinado medio social, y como desarrollar tal función en la acción organizativa, docente y institucional, en los contenidos de estudio y en el entramado de relaciones sociales que los vehiculizan.

Esa manera de definir la autonomía de centro implica procesos de reflexión diferentes de los que implica la redacción de PECs I PCCs; porque la formulación de los problemas es de partida diferente, y por tanto los procesos de definición son también diferentes.

En la formulación de un problema hay intereses y valores que van a condicionar el tratamiento del mismo; no es igual plantearse un problema de "disciplina" que un problema de "cooperación" o de convivencia de democrática de un colectivo social. La alienación consiste en tratar los problemas sin observar las implicaciones ideológicas que contienen tanto la manera en que se formula como la manera en que se le da alternativa.

Las propuestas de los MRPs implican una toma de conciencia del profesorado respecto a las bases ideológicas que fundamentan su práctica docente. Implican una formación que ayude a ver la cultura como un proceso social que se desarrolla a través de conflictos de intereses. Los MRPs no podemos plantear el problema de la coeducación o de la democracia en el centro al margen del problema de la evaluación o de la selección de contenidos de cada área.

3 * la desvalorización de las decisiones sobre las estructuras organizativas mas adecuadas para elaborar pensamiento y propuestas de acción cooperativas , es decir el Proyecto curricular de centro.

En las propuestas oficiales de elaboración de pececes se nos ahorra la tarea de decidir estructuras organizativas (vienen determinada por otras prescripciones con las del R.O.C.).

Al no abrirse debate sobre que estructuras organizativas son las mas apropiadas, la inercia y el contexto del que ya hemos hablado, nos reconduce hacia una de nuestras concepciones previas mas arraigadas: un grupo redacta, el resto vota.

Evita también el cuestionamiento de la estructura de nuestro puesto de trabajo. Evita que tengamos que plantearnos la organización, el reparto de tareas y la cooperación, como un problema intelectual y cultural relacionado con nuestra concepción de la construcción social del saber.

3. *-Esta manera de concebir la definición de proyectos propios ¿no delimita ya de antemano la formulación del problema? ¿no supone una determinada manera de formularse el problema de definir líneas cooperativas de trabajo de centro? ¿está exento de valores ese método de elaboración de un proyecto curricular?*

4. *-Este proceso de desarrollo-redacción de los PCCs ¿ha contribuido a formar al profesorado en el planteamiento de los problemas de enseñanza - aprendizaje como problemas relativos a la función social de la enseñanza y de los valores culturales que estan implícitos?*

-¿La elaboración de los PECs(en los lugares en que han llegado a redactarse) ha llevado a la comunidad educativa a analizar qué valores se desarrollan en la vida de las escuelas y que acciones del profesorado, de la organización de centro, de las familias, fomentan y sostienen tales valores?

-¿Se ha aprendido a relacionar teoría y práctica redactando el PEC y el PCC? Hemos superado la mera descripción para argumentar propuestas con bases psicopedagógicas y sociológicas, etc?

-¿Como se han desarrollado procesos de consenso en los claustros ?¿Se ha aprendido a tomar decisiones en términos de hipótesis fundamentadas revisables a la luz de la experimentación y de la evaluación crítica de la experiencia?

-¿Han contribuido los PECs i PCCs redactados como documentos separados, a tomar conciencia del centro como globalidad, como institución en cuya definición intervienen por igual el conjunto de decisiones y de prácticas desarrolladas por todos y todas los que en el centro trabajan? ¿Se ha superado la visión parcializada de los centros como conjunto de aulas, de departamentos o de ciclos? ¿Ha fomentado una reflexión global sobre el tipo de cultura que imparte el centro y los intereses que la animan?

5. -¿ En el "cómo" hay tantos valores implícitos como en el "qué"? ¿Hemos dado importancia a las estrategias o métodos de trabajo para elaborar los proyectos de centro? era mas importante lo que quedara escrito que como se hubiera llegado a ello?

-¿Cuales son las posiciones de los MRP's respecto a las estrategias de definición de los centros?

- Podemos aceptar la estrategia planteada por la Administración basada en los "niveles de concreción" y desarrollar desde ella nuestras propuestas culturales alternativas? ¿o es contradictoria la filosofía de Pecs-pccs con la concepción de los centros escolares como espacios de reflexión-innovación que plantean los MRP's?

-¿Existe coherencia entre las teorías defendidas por los M.R.P.s y las prácticas de la personas que los formamos en nuestros centros?

LA RELACION TEORIA-PRACTICA; LA DISYUNCION ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA ACCION.

Insistimos en que las valoraciones deben partir de los contextos reales. Una de las características del funcionamiento docente de los claustros es la tradición de disyunción entre las teorías y las prácticas, entre lo que se escribe en los papeles de principios y lo que se hace al dar respuesta a los problemas cotidianos de aulas y de centro.

Profesores y profesoras estamos muy acostumbrados a pasar de las declaraciones de intenciones de los documentos para entrar directamente en los apartados donde se definen los contenidos prescriptivos que son los que hemos de plasmar en la programación. En mayor medida cuanto mas nos elevamos en los niveles del sistema educativo desde la E. Infantil a los Bachilleratos. La mayoría de profesores de un centro de secundaria aceptarían que es bueno que los alumnos y alumnas aprendan a ser cooperativos y solidarios, pero casi ninguno/a se dispone a trabajar en equipo en sus clases porque con esa organización de aula el desarrollo de los programas es demasiado lento, por ejemplo. En los últimos años ha crecido la aceptación de programas de coeducación en los centros, pero conocemos muy pocas experiencias de transformación de los contenidos de los programas de aula y de la organización de centro desde un punto de vista no sexista. Hay centros con programas de coeducación donde el alumnado sigue teniendo una experiencia de la democracia absolutamente formal y delegada, que no va mas allá de participar en las elecciones al consejo escolar y algunos ni siquiera eso, o de centros que se definen a favor del funcionamiento democrático pero los alumnos y alumnas no participan activamente en las sesiones de evaluación.

Por tanto, sabemos que es fácil hacer y aprobar documentos sobre declaraciones de intenciones con valores ideológicos renovadores; pero es muy difícil cuestionar las prácticas basadas en la experiencia de años de docencia para introducir tales valores en la vida cotidiana de aulas y de pasillos.

Hace mas de diez años que llegó al estado español la corriente de "investigación-acción" como una estrategia que nos permitiera desarrollar en las escuelas procesos de formación del profesorado y experimentación de prácticas alternativas al mismo tiempo. Se trataba de cambiar el centro al mismo tiempo que aprendíamos las teorías que nos ayudarían a cambiar el centro, y las aprenderíamos a través de la reflexión sobre la práctica.

¿Tienen algo que ver esas propuestas con las prácticas generalizadas de elaboración de PCCs o de PECs?

Transformar el pensamiento didactista del profesorado hacia el dominio de la teoría unida al compromiso colectivo de acción innovadora ¿no es el reto que asumimos los MRPs? ¿Vale la pena dedicar tiempo a redactar documentos d centro si estos no implican cambios sustanciales en la práctica colectiva del profesorado y del centro? ¿Puede contribuir la redacción de PECs l pCCs a mantener la ficción de que la escuela ha definido sus finalidades y criterios de funcionamiento mientras estas finalidades y criterios redactados no están implicando el cuestionamiento de la acción colectiva e individual del profesorado? ¿es posible proponer estrategias de trabajo que impliquen una utilización de los espacios colectivos de reflexión del centro en un sentido mas ligado a la Investigación-acción?

Sin embargo, hemos de ser conscientes de las dificultades que entraña iniciar procesos de investigación-acción de carácter colectivo y con la estructura e infraestructura de los centros actuales.

¿No deberíamos los MRPs ser una organización que nos ayuda a definir estrategias y recursos para facilitar el desarrollo de tales experiencias de renovación global e institucional del centro?

6. ¿Cuáles son la propuestas y las experiencias de los diferentes MRPs ante:

-las dificultades de relación teoría-práctica en el pensamiento del profesorado y la acción educativa de los centros.

-la implicación entre los valores culturales hegemónicos y la selección de contenidos académicos de las diferentes áreas y etapas, y la inercia del sistema educativo por el que , en los centros, tendemos a ver la selección de contenidos como un ejercicio neutro. .

-las dificultades para explicitar el currículum oculto y su relación con el explícito en la práctica del centro.

-ante el tratamiento de los problemas organizativos al margen de los problemas culturales del centro.

Si los MRPS adaptamos nuestras propuestas a los esquemas establecidos por la Administración(esto es del PEC, esto es del PCC, esto es de las áreas transversales), ¿serà posible formular los problemas del centro en términos de pensamiento crítico y de acción transformadora?

-Tenemos en nuestras estructuras de funcionamiento tiempo y espacio para el tratamiento de estas cuestiones?

En definitiva el documento nos plantea que para elaborar alternativas prácticas y de renovación pedagógica frente al proceso de desideologización de los centros es necesario analizar lo sucedido al aplicar las orientaciones curriculares derivadas de la LOSEP, en torno a los siguientes problemas o PUNTOS DE DEBATE:

1.La parcelación del proceso de desarrollo del currículum en el centro y su relación con la alienación del pensamiento del profesorado.

2.La autonomía de centro y su capacidad para ver los valores implícitos en su práctica académica

3. La manera de formular el problema de los valores y las estrategias de trabajo y de organización del profesorado.. La relación entre el qué y el cómo. Relación entre transversalidad y definición del PCC.

4. La tendencia a separar teoría-práctica en los diseños de proyectos de profesorado y de centro.

5. Las estrategias desarrolladas por los MRPs

6. Las propuestas de los MRPs. . (enlaza con el siguiente documento "Propuestas para revisar lo que está sucediendo en la práctica diaria acerca de la elaboración de los PCC..")