

EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO, ¿POSIBILIDAD DE UNA NUEVA CULTURA ORGANIZATIVA EN LA EDUCACION PRIMARIA?

Joan Aparisi Romero
Dolores Soriano Alcazar

Muchos de los problemas de la escuela en lo que se refiere a los métodos de aprendizaje, no pueden ser eficazmente atacados por sí mismos porque, en realidad, no son problemas autónomos, sino efectos heterónomos de aspectos de la organización escolar que raramente se pone en cuestión. Fernández Enguita (1990,p.182).

Con el curso 92-93 comienza la aplicación de la L.O.G.S.E. en el primer ciclo de la enseñanza primaria, marcándose así una primera separación entre los siete años de experimentación de una reforma de tipo comprensivo y su aplicación generalizada a todo el Sistema Educativo. La L.O.G.S.E. ha supuesto fundamentalmente cambios en los ámbitos estructurales y curriculares de nuestro sistema educativo, pero estos cambios tienen implicaciones directas e indirectas importantísimas en el ámbito de la organización escolar que, como señala Fernández Enguita, es pocas veces cuestionado a pesar de la importancia que tiene en la búsqueda y aplicación de soluciones a los problemas cotidianos que se plantean en las escuelas (y no sólo a los relacionados con los métodos de enseñanza y aprendizaje), así como para la vehiculación de las innovaciones en los centros educativos.

Por otro lado, la poca atención prestada a "lo organizativo" durante todos estos años de experimentación de la Reforma, tanto por parte de la administración educativa como por parte de la extensa literatura relacionada con el tema contrasta con el hecho de que, precisamente, el grueso de los problemas y las dificultades que se han detectado en los centros experimentales de reforma han sido de carácter organizativo o han tenido la raíz en ello.

Uno de los objetivos de la presente comunicación es concretamente el de destacar la importancia de los aspectos organizativos en cualquier proceso de cambio o innovación ya que, como señala Santos Guerra (1990) "la organización es el elemento posibilitador del cambio y objeto directo del mismo... Sin modificar las estructuras no es posible poner en marcha de forma eficaz los presupuestos que inspiran el cambio.

En la rigidez de las organizaciones se esconde gran parte de la reluctancia ante el cambio" (p. 74).

Pero, ¿hasta qué punto la aplicación de la L.O.G.S.E. y, en concreto, la elaboración y aplicación en los centros de los Proyectos Curriculares de Centro (en adelante, PCC) va a suponer (o puede hacerlo) un cambio en la cultura organizativa de los centros? ¿Qué actitud está adoptando la administración educativa ante el tema?

A lo largo de la presente comunicación, nos centraremos en los cambios introducidos por la L.O.G.S.E. y, en concreto, el que puede suponer la descentralización del currículum, cuyo elemento principal a nivel de centro constituye el PCC. Este implica una serie de características, así como conlleva una serie de tareas que necesariamente deberían ir acompañadas de cambios en la cultura organizativa de los centros, sobre todo si no se quiere que el PCC acabe en un documento más que han de elaborar los centros para la administración (como, por ejemplo, el Plan de Centro o la Memoria de fin de curso).

Sin embargo, como ilustraremos a continuación, la posibilidad de que se produzca un cambio significativo en la dinámica y en la cultura de los centros no puede derivarse de la simple aplicación de una nueva normativa legal, sobre todo cuando esta es fruto fundamentalmente de la administración y no resultado o culminación de los procesos de centro. Otras variables, por tanto, entran en funcionamiento y hacen mucho más difícil el cambio real en los procesos educativos. Por otro lado, nuestra reflexión se centrará en el PCC de la etapa de Educación Primaria, ya que este se ha comenzado a elaborar durante el presente curso escolar, y nos centraremos en el ámbito de la Comunidad valenciana.

CULTURA DE CENTRO Y PROYECTO CURRICULAR

Al hablar de cultura de centro no es nuestro interés realizar un examen exhaustivo de las diferentes definiciones que podemos encontrar del tema, pero sí que nos parece conveniente delimitar de alguna forma el sentido que tiene para nosotros dicho término. De la revisión realizada por Sparkes (1991) nos gustaría destacar dos definiciones de cultura que recogen los aspectos fundamentales que nos interesa destacar. En la primera de ellas, Bates (1986) señala que "la cultura es construída y reconstruída continuamente a través de los esfuerzos de los individuos para aprender, formarse y tomar parte de la vida colectiva" (p. 10 de Bates, recogido por Sparkes en p. 5).

En esta primera definición podemos ver cómo destaca el carácter dialéctico y consiguientemente no estático en la construcción y mantenimiento de un determinado tipo de cultura que exige, por tanto, la implicación de agentes activos y no la mera pasividad en la recepción de unas normas, conocimientos, etc... que podríamos definir como elaborados y consensuados.

Por otro lado, Swindler (1986) utiliza una metáfora especialmente ilustrativa. La cultura es concebida como una "caja de herramientas" de donde los individuos seleccionan diferentes piezas para construir líneas de acción determinadas. Con ello

destaca el hecho de que, a pesar de que para poder decir que compartimos la misma cultura hemos de tener en común una serie de aspectos, sin embargo, no podemos concebir aquella como algo homogéneo, sino más bien a modo de una caja donde tenemos símbolos, historias, rituales y formas diferentes de ver el mundo que las personas pueden utilizar en numerosas configuraciones para resolver diferentes tipos de problemas.

- Proyecto curricular y cambio educativo -

Nos planteábamos al comienzo de la comunicación hasta qué punto la introducción del PCC puede impulsar un cambio en la cultura de los centros (en el sentido y la extensión en que hemos delimitado el concepto de cultura) y, al mismo tiempo, en qué medida es necesario el cambio para posibilitar el PCC. Vamos pues a examinar más detenidamente a qué nos referimos al hablar del PCC y cuáles son sus características.

La elaboración por parte de los centros del PCC constituye una de las principales innovaciones curriculares de la Reforma Educativa introducida con la L.O.G.S.E.. Podríamos comenzar en primer lugar por hacer referencia a aquellas características que podemos denominar generales y que en los mismos documentos de la Administración se señala que deben reunir los PCC: ser flexible, abierto, dinámico. Nosotros añadiríamos alguna otra: estabilidad en el tiempo, propiedad (en el sentido de ser propio del centro, original del mismo, pertenecerle), utilidad (para los alumnos que acuden al centro, así como para los profesores que desarrollan su actividad en él), congruencia entre etapas, ciclos y áreas, integral y educativo (que constituya un proyecto formativo global para el alumno que lo ha de trabajar y procesar a lo largo de su periodo de escolarización, y ello sin menoscabo de la integridad educativa del alumno, caso que éste haya de trasladarse a otro centro en el que proseguir su educación), factible (el PCC ha de ser realista, tener posibilidades de aplicarse en la práctica, es un recurso para la enseñanza, no una exigencia burocrática), equilibrado, responder a las expectativas de la comunidad educativa, estar atento a las necesidades del entorno al tiempo que abrir a los alumnos más allá de su propia perspectiva.

En aplicación de estas características que hemos denominado generales, y que de alguna manera están presentes en los documentos oficiales, la Administración Valenciana presenta la "Orden de 21 de julio de 1992, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, por la que regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria", y que aparece en el D.O.G.V. (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana) con fecha de 31 de agosto de este mismo año, es decir, un día antes del inicio del curso escolar. Esta normativa supone, de alguna manera, un paquete de medidas que la administración adopta para la aplicación efectiva del Decreto de currículo que surge como reglamentación derivada de la implantación de la L.O.G.S.E.. Vamos a ver, pues, en qué se concretan las intenciones y posibilidades que la filosofía de los PCC encierra.

De los elementos que, según dicha orden, debe incluir el proyecto curricular de cada centro, se derivan tareas que el profesorado de los mismos debe llevar a cabo.

Vamos a ir analizándolas una por una, deteniéndonos en aquello que permite o dificulta el establecimiento de una cultura de colaboración en los centros.

1-"La adecuación de los objetivos generales de la Educación Primaria al contexto escolar, socioeconómico, cultural y sociolingüístico del centro y a las características del alumnado".

Este apartado supone el conocimiento de dicho contexto, conocimiento que está al alcance de todos aquellos profesores que llevan ya un tiempo en el centro, que incluso puedan habitar en su mismo entorno. En cualquier caso, supone un interés por el mismo que va más allá de que los profesores se limiten a ejercer la enseñanza de sus asignaturas en el aula, con independencia del ambiente.

2-"La secuenciación por ciclos de los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento".

Para llevar a cabo esta labor es necesario llegar a un acuerdo entre los profesores de cada uno de los ciclos, contando con que ese acuerdo ha de tener validez, en principio, para al menos seis años de duración, que son los que el alumno tendrá que pasar como mínimo en la etapa de primaria. Se trata, pues, de un acuerdo a largo plazo que, evidentemente, se verá especialmente reforzado en la medida en que la plantilla del centro sea estable. En cualquier caso, será un acuerdo que deba ser revisado con cierta periodicidad, en pro de una mejora de la enseñanza ofrecida, pero también, necesariamente, siempre que se incorpore un nuevo profesor al centro, especialmente si no se le quiere imponer u obligar a aceptar dicho acuerdo sin más, sino también integrarlo en la dinámica de colaboración del centro, explicándole el sentido que tiene dicho acuerdo, las condiciones en las que fue adoptado, y el seguimiento del desarrollo del mismo. Y, naturalmente, estando abiertos también a recibir las aportaciones que puedan hacerse al mismo.

3-"Elaboración de criterios de evaluación para cada uno de los ciclos, tomando como referente los criterios de evaluación de cada una de las áreas para el conjunto de la etapa".

La evaluación es uno de los temas más delicados de cuantos componen los procesos de enseñanza y aprendizaje. El tener que elaborar unos criterios para la misma supone una puesta en común de multitud de aspectos, implícitos unos y explícitos los otros, y, lo que es más importante, llegar a un consenso en un asunto en cierto modo tabú (a pesar de que los profesores lleven muchos años juntándose en las sesiones de evaluación, muchas veces éstas se limitan a "cantar" las notas y ver qué sucede con quienes están en el límite.)

Además, este tema está estrechamente relacionado con el de los criterios de promoción entre ciclos y etapas, cuyas repercusiones sobre la escolarización del alumno son tan importantes.

4-"Criterios metodológicos de carácter general y de organización espacio-temporal".

Este aspecto no es menos importante que el anterior. Llegar a tomar decisiones acordadas ante estos criterios, especialmente en lo tocante a los de organización espacio-temporal, a las decisiones sobre agrupamientos de alumnos, distribución de

espacios, establecimiento de horarios, ... resulta complicado; son todos ellos cuestiones con las que se ha de convivir todos los días, que van a estar presentes, facilitando en ocasiones y dificultando en otras, el desarrollo diario de las actividades de enseñanza. Además, tras la adopción de acuerdos a este respecto debe haber, en principio, argumentaciones y justificaciones de carácter pedagógico, y no tanto conveniencias personales, supuestos "derechos adquiridos" en base a costumbres y tradiciones no siempre plausibles, ...

Y, por supuesto, este tipo de decisiones debe contar con el beneplácito de la administración educativa, a la vez que ésta debe impulsar que sean los criterios pedagógicos los que prevalezcan. Sin embargo, parece ser que ella misma comienza por incumplir sus propias normativas cuando en este curso 92/93 el número de alumnos por aula en muchos de los centros supera en bastante a lo establecido por la L.O.G.S.E., afectando por tanto a los agrupamientos.

5- "Decisiones sobre el proceso de evaluación, que comprenderán los procedimientos para evaluar la progresión del alumno en el aprendizaje y los criterios de promoción de ciclo".

Aquí entran en juego, como ya hemos nombrado en el comentario al apartado número tres, muchos aspectos. Han de evidenciarse las creencias pedagógicas de cada cual, fundamentándose en saberes también profesionales, y esto exige un buen clima entre el profesorado. Supone también tensiones por cuanto cada cual puede entender el papel que le corresponde como maestro de determinado nivel o ciclo de manera distinta, lo que puede dar lugar a injerencias o a lagunas en la formación de los alumnos. Y todo esto se evidencia, fundamentalmente, a la hora de concretar los planteamientos de evaluación.

6- "Evaluación del proceso de enseñanza, de la propia práctica docente, así como del trabajo del equipo educativo".

Este aspecto abarca, en gran medida, muchos de los anteriores o, al menos, los da por supuestos. Evaluar el trabajo del equipo educativo supone que éste se haya dado previamente. Y, en principio, así debería ser, en lo tocante a los ámbitos previamente recogidos en esta orden. Otra cosa es que esta evaluación de la propia práctica docente se lleve a cabo también en el equipo educativo de los centros, rompiendo con la tradición de "no-injerencia" de los profesores en los asuntos de sus colegas. Claro que, en la medida en que todos los otros trabajos se hagan de manera colectiva, a nadie debe importar que se haga una revisión de los mismos también por parte de todos.

7- "Decisiones relativas al tratamiento de la diversidad en el marco del currículo ordinario".

8- "El marco de adaptaciones curriculares significativas necesarias para los alumnos con necesidades educativas especiales".

Si cualquiera de las decisiones relativas a la enseñanza requieren un acuerdo mínimo entre el profesorado del centro, para salvaguardar la congruencia de la actuación educativa; mucho más cabe esperar de aquellas que afectan a intervenciones que merecen una atención especial, sobre todo por requerir actuaciones de discriminación

positiva al respecto. Además, es obvio que el tratamiento de la diversidad sólo podrá ser adecuado en la escuela en la medida en que entre los mismos profesores se tolere y respete esa diversidad, sin menoscabo del trabajo colectivo del centro. Este aspecto supone, por tanto, una doble llamada de atención a una necesaria "cultura de la colaboración" en la escuela.

9- "Las orientaciones precisas para incorporar, a través de las distintas áreas, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial".

La presencia de estos temas, denominados transversales, dentro del currículum, exige por parte de los profesores un esfuerzo de globalización (que, por otro lado, no queda claramente respaldado cuando en la orden se señala un número determinado de horas semanales para cada una de las áreas, ya desde el primer ciclo (art. 10.2).

El hecho de que, en su mayoría, sean temas nuevos, puede invitar más si cabe a una preparación inicial conjunta, aunque sólo sea por contar con la seguridad que da sentirse respaldado por un trabajo en equipo, de modo que las responsabilidades quedan diluidas; así como por la agilización del trabajo que esto suponga, pensando en términos de economía de esfuerzo en los centros.

10- "Criterios para la selección de los materiales curriculares y de los recursos didácticos que se van a utilizar".

Resulta evidente que un proyecto curricular que se hace con vistas a un mínimo de seis años debe contar con materiales que le den esa continuidad y congruencia interna.

Lo que ya resulta más chocante es que la Administración invite a la selección y no a la elaboración de los materiales curriculares, cuando éste ha sido uno de los elementos más desarrollados a lo largo de todo el proceso de experimentación de la reforma.

Una vez repasados los elementos que, según la orden, debe recoger el proyecto curricular de centro; a continuación nos detendremos en ver los requisitos y pautas que señala para su elaboración, tratando de dilucidar en qué medida responden a la filosofía que los subyace y, en fin, de qué manera entorpecen o facilitan el que el PCC sea "un instrumento que permita la planificación de la acción educativa y la reflexión sobre la propia práctica docente" (art. 3).

En este sentido, la Administración pide a los equipos de profesores "la planificación del trabajo que van a desarrollar para la elaboración del proyecto curricular a lo largo del curso 1992/93. En la que se indicará la organización que adoptará el equipo educativo para llevar a cabo esta tarea". Esto está muy bien, siempre y cuando los equipos de profesores cuenten con el apoyo de la inspección para saber qué es lo que hay que hacer, porque en las "Cajas rojas", el otro documento con el que cuentan, además de la orden, para elaborar el PCC, no queda nada demasiado claro, ni para nada se hace mención a las dinámicas organizativas y de funcionamiento de los propios centros, por mucho que se hable en ellas de la búsqueda del consenso, técnicas para la

toma de decisiones en común, ... ¿En qué espacios van a ser tomadas esas decisiones? ¿Qué tiempo a la semana o a lo largo del curso van a dedicar a ello? ¿Van a recibir alguna instrucción, recomendación o restricción por parte de la administración? ¿van a poder relegar alguna de las tareas que venían realizando hasta el momento, y que habrán de seguir desarrollando a lo largo del curso (programaciones de aula, P.G.A., sesiones de evaluación, memoria final de curso, ...)? ¿van a contar con el apoyo de algún agente externo a la escuela que les apoye en esta tarea? ¿van a recibir alguna compensación por la dedicación que ello les va a suponer? ¿qué van a hacer cuando no logren alcanzar acuerdos en determinados puntos o temas? ¿qué va a suceder con el profesorado que se encuentre transitoriamente en el centro? ¿cuál va a ser el papel que les corresponda jugar a los equipos directivos? ¿quién va a formar parte de las comisiones de coordinación pedagógica? ¿qué van a hacer los miembros de ésta cuando algún profesor no quiera implicarse en el trabajo colectivo? Estos y otros interrogantes que nos podemos plantear no reciben contestación por parte de las instrucciones ni recomendaciones emanadas hasta el momento por la Administración.

Por si esto no bastara, a fecha de 31 de octubre son muchos los centros de primaria que no han recibido más que una visita por parte de la inspección, que les ha reunido además junto a algún otro centro, por economizar esfuerzo, y que ha tenido como finalidad relatarles lo que ya aparecía contenido en las "cajas rojas", con lo cual se facilita su lectura, pero sin aclarar ninguna de las cosas que en ellas quedan pendientes. Y, sin embargo, para esa fecha la planificación tiene que estar en los servicios territoriales. ¿Cómo habrán sido elaboradas dichas planificaciones? ¿cuál será la disposición de los equipos docentes de cada centro a llevar a cabo cuanto en ellas hayan programado? ¿es ése el ritmo adecuado para la implantación de la reforma? Posiblemente sí, al menos para este curso, a tenor de lo que se afirma en el art.3.3. de la orden "El Proyecto curricular en el grado de elaboración en que se encuentre será remitido a los servicios territoriales de Cultura i Educació antes del 10 de julio de 1993". Ahora bien, ¿qué sucederá el próximo curso, cuando el PCC tenga que estar completo y finalizado, es decir, haber alcanzado su máximo grado de elaboración?

Por otra parte, ¿qué va a hacer la Administración educativa con dichas planificaciones? ¿Cuál va a ser su actuación de cara a ellas?. En el art. 8 de la citada orden, se indica que "la Inspección Educativa impulsará y supervisará el proceso de elaboración del proyecto curricular, pudiendo formular cuantas sugerencias estime oportunas. Para la valoración del proyecto curricular se tomará como punto de partida la situación inicial y las características específicas de cada centro, de modo que se realice una evaluación cualitativa que atienda fundamentalmente al proceso más que al grado final de elaboración". ¿Cuándo intervendrá la Inspección, una vez que los proyectos hayan sido presentados, una vez que la planificación se haya depositado en los servicios territoriales? ¿lo hará a requerimiento de los centros o por iniciativa propia? ¿será su actuación particularizada para cada centro o se limitará a establecer pautas generales, como ha venido haciendo en lo que va de curso? ¿Por qué sólo evaluará (y no programa, planifica, asesora, ...) el proceso de elaboración, y no también

el grado de elaboración del proyecto? ¿evaluará también su propia participación en dicho proceso?

Encontramos también en la actuación de la Administración más indicios de sospecha de que la innovación que pueden suponer los PCC no sea tal. Por ejemplo, respecto a lo que se señala en el art. 7 de la orden mencionada, "en los centros en que se deban elaborar proyectos curriculares de otras etapas educativas, se deberá garantizar la necesaria coherencia entre cada uno de los proyectos". Se da la paradoja de que tales centros todavía no saben que lo son, ante la ausencia, ya prolongada, de un mapa escolar valenciano, anunciado antes de 1990 pero que todavía no se ha hecho público.

Dejando a un lado estas consideraciones de carácter particular, volvamos a los supuestos que encierran posibilidades de innovación en la elaboración de los PCC. A modo de síntesis, podríamos señalar tres aspectos que, en general, están implícitos en el PCC:

1. Exigencia del trabajo en equipo en el centro.

Es claro que para que el PCC responda a todas las características que anteriormente hemos señalado ha de darse un trabajo riguroso y entusiasta por parte del profesorado del centro, que son los directamente encargados de realizarlo. El PCC supone, por tanto, un impulso esencial al trabajo en equipo dentro de cada centro.

2. El centro, unidad de acción e innovación.

El centro pasa a ser el verdadero eje de la acción y la renovación educativa. Es evidente la importancia que cobran y que deben tener los equipos directivos en los centros sobre todo de cara a impulsar procesos de innovación, pero no podemos olvidar que, precisamente en el caso que nos ocupa, su actuación es necesaria pero no suficiente, ya que los PCC no son cosa únicamente del equipo directivo, sino de todos los profesores encargados de contribuir a su definición y de llevarlos a las aulas. Se rompe de alguna manera con la dicotomía establecida a la hora de realizar determinadas funciones, es decir, la delimitación del campo de gestión de los profesores únicamente a su aula por contraposición al campo de gestión del equipo directivo que se concretaba en el centro. Aunque es evidente que las funciones de unos y otros son diferentes, también es cierto que el objetivo común de trabajar por un PCC exige una mayor implicación del profesorado en cuestiones que salen fuera del nivel de aula, pero que tienen una importantísima repercusión para su trabajo diario en la misma.

3. Autonomía de los centros.

La necesidad de desarrollar y contextualizar el currículum adaptándolo al contexto experiencial más próximo y a las necesidades de los alumnos sólo puede llevarse a término partiendo de la autonomía de cada centro y del grado en que ésta está desarrollada. Por supuesto, se hace necesario el asesoramiento de la Administración, que vaya marcando algunas pautas y dotando los instrumentos técnicos necesarios para facilitar el desarrollo del centro, pero sin olvidar que el centro es el eje para el cambio.

CULTURA DE LA COLABORACION FRENTE A CULTURA DE LA NO-INTERFERENCIA

La puesta en marcha de reformas o de innovaciones debe tener (o debiera haber tenido) en cuenta la realidad escolar cotidiana que se vive en las escuelas. Como señala Bell (1987), "en términos espaciales, el mensaje a través de los años es que la enseñanza es una actividad para ser realizada a puertas cerradas" (p. 122)

La organización cotidiana y los horarios potencian ese aislamiento, derivado de la cultura informal del profesorado. Es lo que Bell señala como carácter celular de la enseñanza. Es decir, que tanto la organización como las tradiciones influyen en la tendencia hacia el aislamiento en la enseñanza. Es evidente que las posibilidades de introducir innovaciones a un nivel tan global escapa al ámbito del profesor individual y tiene repercusiones importantes de cara a lo que se considera como autonomía profesional. Bell lo expresa de la siguiente forma: "Una consecuencia importante es que incluso con buena voluntad, los profesores son ampliamente rechazados a la vista de otros en el trabajo y, por tanto, no poseen un conocimiento compartido de la práctica de los demás deriva principalmente de cualquier otro sitio más que de la clase" (p. 122). Por otro lado, esta privacidad de la clase que destaca el autor se ve reforzada por una serie de normas profesionales que enfatizan ante todo la "no-interferencia" de los colegas en las actividades que realiza el profesor, especialmente cuando se plantea la cooperación del profesor en problemas difíciles.

Frente a esto, y dadas las características que han de tener los PCC, hace falta desarrollar lo que Nias (1989) denomina una "cultura de la colaboración". En el estudio realizado por Nias, este tipo de cultura partía en primer lugar del interés de los participantes por las relaciones entre personas y grupos, más que por una coincidencia en el planteamiento pedagógico-didáctico. Es decir, una preocupación simultánea por potenciar las diferencias individuales y promover la unidad de grupo que estimulaba discusiones abiertas pero constructivamente críticas de prácticas y opiniones variadas.

Una cultura de este tipo conlleva:

1. Mayor compromiso con la educación de los alumnos, en el sentido de fomentar en ellos la disposición a preocuparse y respetar a los demás, tratándoles con interés.

2. Mayor compromiso con el centro escolar, al ver cómo las aportaciones propias son valoradas, al tiempo que se estimula la aportación que los otros puedan hacer, siendo conscientes de la interdependencia y con una responsabilidad colectiva: "En resumen, la cultura de la colaboración surge de y expresa un conjunto de lo que puede ser descrito ampliamente como creencias morales sobre el valor de las relaciones entre los individuos y grupos. No nace y crece de creencias compartidas sobre la naturaleza u organización del contenido del currículum o métodos de enseñanza, pero tiene un impacto en diversas formas sobre la práctica educativa en las escuelas. Lleva a largo plazo a la formación de un amplio consenso pedagógico y curricular que es tolerante con la diferencia y la divergencia" NIAS (1989, p. 116)

Es evidente que la simple presentación de la normativa referente al proyecto curricular a los centros (bien por el envío de las famosas cajas rojas, bien por la orden publicada en el D.O.G.V.) no es suficiente para poder impulsar un cambio en los centros que conforme a largo plazo lo que hemos denominado una "cultura colaborativa", más en consonancia con las exigencias del PCC. Sería necesario, por tanto, un cambio a nivel de las estructuras organizativas de los centros, así como de los modelos de gestión existentes, que son los que a largo plazo van a dar estabilidad a las innovaciones educativas. O, en otras palabras, introducir nuevos elementos en la "caja de herramientas" que ya poseemos, de cara a la construcción de nuevas líneas de acción.

En resumen, y a la espera de actuaciones más acordes a los principios de la reforma, parece ser que la posibilidad que representan los PCC queda casi en su totalidad en manos de los equipos de cada centro, sin que la intervención de la Administración resulte clarificadora ni de ayuda sustancial a ello. De este modo, si acaso se da un respaldo teórico, que no de hecho, a esa cultura de la colaboración y el compromiso con el propio centro, respaldo que, en su caso, aprovecharán los centros que, con reforma o sin ella, estuvieran en buena disposición para ello, y que seguirán luchando por su cuenta y riesgo por trabajar la educación de una manera colectiva y no individual, pública y no privada, abierta y no oculta, flexible y no estancada.

Nuestra forma de pensar cómo cambiar las escuelas está condicionada por nuestro pensamiento de cómo son, de cómo pueden ser y de cómo deben ser. Pero es el "poder" y el "deber ser" lo que predomina en las dinámicas de la innovación. Los cambios suelen estar planteados sobre presupuestos teóricos, sobre concepciones que tienen coherencia como artefactos lógicos pero que, al estar desvinculados de las exigencias organizativas tienen dificultades de implantación. Santos Guerra (1989, p. 71)

BIBLIOGRAFIA

- BELL, A. et al. (1987): "Teacher isolation and the small rural school", en SOUTHWORTH, G. (1990): *The Study of Primary Education*, vol. 3.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- GENERALITAT VALENCIANA (1992): "Orden de 21 de julio de 1992, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, por la que regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria", en *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 31 de agosto de 1992.
- NIAS, J. (1989): *Relationships in the Primary School: a Study of School Cultures*. London, Falmer Press.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. (Elementos auxiliares de clase, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SPARKES, Andrew C. (1991): "The Culture of Teaching. Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems" en *Educational Management and Administration*, vol. 19, nº 1.