

HACER DE LOS CENTROS EL CENTRO DEL SISTEMA

En la concepción hoy ya tradicional, si es que no obsoleta, de la educación y del sistema escolar había dos grandes actores: de un lado, las autoridades, ayer apenas ministeriales y hoy también autonómicas, encargadas de diseñar la mejor educación posible, *the one best way*, para luego hacerla llegar a la última aula; del otro, el profesor, confiado en su *librillo* todo terreno o en su licenciatura como panacea; en medio, la nada. Si miramos a grandes rasgos y a largo plazo la historia del sistema escolar encontraremos a unas autoridades preocupadas por mantener el control sobre los centros y a unos maestros y profesores no menos empeñados en mantener a raya o cercenar las prerrogativas de los directores y otros órganos de gobierno. Lo primero se refleja en la capacidad de autorización última que siempre ha conservado para casi todo la Administración, así como en una cultura extendida de desconfianza hacia las iniciativas y las innovaciones surgidas en los centros; lo segundo, en una larga historia de resistencia a cualquier cosa que supusiera centralización o intervención de otros en el gobierno de los centros, desde la desconfianza de los maestros, en su momento, hacia la escuela graduada (porque el tamaño y la división por cursos implicaban la necesidad de una dirección) hasta la presente resistencia inconfesa pero correosamente eficaz de una notable mayoría del profesorado a la presencia decisoria de los padres o la comunidad, pasando por la eterna oposición a la autonomía y profesionalización de la dirección. La extendida retórica sobre el trabajo en equipo ha sido más a menudo un arma contra cualquier jerarquía que una alternativa a las prácticas individualistas. Sin embargo, la evolución de las necesidades y de las oportunidades apunta precisamente en sentido contrario, hacia la conveniencia de reforzar la relevancia y las capacidades de los centros en detrimento tanto de la administración (burocrática) como del practicante (solitario).

Fenómenos como la aceleración y ubicuidad de las transformaciones sociales, con la paradoja de una estabilización de la experiencia misma del cambio, si es que cabe hablar así; la diversidad en aumento de los públicos escolares, sea por la movilidad interior y la inmigración, por los procesos de globalización-localización o por efecto mismo del cambio desigual y combinado; la creciente interactividad, y por tanto imprevisibilidad, de la relación pedagógica debida al avance de pedagogías no directivas y participativas, por una cultura más dialógica y por la madurez de un alumnado cada vez mayor y más precoz en ciertos aspectos; estos y otros procesos confluyen en la necesidad de un desplazamiento del centro de gravedad de la capacidad de decisión de las esferas más o menos alejadas de la política y la administración hacia quienes están y actúan directa y regularmente

sobre el terreno. Esto no quiere decir que la política o la administración pierdan o vean sustancialmente mermado su papel, sino que éste tiene que cambiar. Hay que pasar de la ingeniería social, de las fórmulas generales y las recetas, de la pretensión de dictar desde un conocimiento sofisticado pero alejado la manera de hacer las cosas en todas partes, a políticas proactivas, dinamizadoras y habilitadoras, es decir, que creen y mantengan las condiciones adecuadas para que los actores en el lugar puedan y tengan que tomar las decisiones oportunas, aunque sin renunciar en modo alguno a la evaluación y el control último de sus resultados. La buena noticia, o la otra buena noticia, es que el conocimiento que es condición *sine qua non* de esa capacidad de decisión descentralizada y autónoma no está ya concentrado y limitado al vértice del aparato administrativo, académico, etc., sino distribuido y hasta disperso en redes horizontales y más accesibles de las que forman parte los propios educadores, las familias de los alumnos e incluso éstos, las empresas, asociaciones e instituciones próximas y la comunidad entorno en general; es decir, que está al alcance. Esto es lo propio de la sociedad de la información y del conocimiento, del trabajo y la socialidad en red, y no es algo exclusivo de la escuela, aunque presente en ella numerosas peculiaridades, sino que afecta a cualesquiera otras esferas de la cooperación social, desde la producción hasta la guerra, pasando por la política o la cultura.

Al mismo tiempo, la diferenciación y formalización de las demandas planteadas a la institución escolar, la disociación entre la cualificación y la jornada del docente y las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la demanda directa o indirecta de servicios discentes, el desarrollo de la división del trabajo y la dinámica autónoma de los intereses profesionales tienen como efecto que lo que el alumno o la familia piden, o lo que el servicio público educativo ofrece o piensa que deben recibir, la materialización concreta del derecho reconocido a la educación, requiera la intervención cada vez de más numerosos y más diversos profesionales, lo que significa *ipso facto* que depende cada vez más de su coordinación, es decir, que pende en mayor medida de la organización, y menos, o menos en exclusiva, del educador individual, en cualquier nivel y tipo de educación pero tanto más cuanto más avanza la especialización disciplinar o más se especifica e implementa la atención a la diversidad; es decir, más en secundaria que en primaria y más en las escuelas pobladas de maestros especialistas y otras variantes profesionales que, por supuesto, en una escuela unitaria. El tiempo del alumno ya no es el del maestro (y nunca fue el del profesor de secundaria), el espacio escolar ya no se reduce al aula ni el escenario de aprendizaje al espacio escolar, y las dimensiones del conocimiento a adquirir no sólo fuera sino también dentro en la escuela ya no se limitan al ámbito de especialización de un educador. En estas circunstancias, el

cúmulo de actuaciones de la institución sobre o con el alumno tiende fácilmente a convertirse en una mera agregación de actuaciones dispersas a menudo carentes no ya de una razonable coordinación operativa, sino incluso de una cierta unidad de propósito.

Si la escuela fuese una fábrica, el escenario de un conjunto de operaciones plenamente normalizables sobre un objeto pasivo o inerte, esto implicaría sólo la necesidad de rutinas claramente prefijadas y/o de una supervisión directa e inmediata (lo que en la fábrica hacen la cadena de montaje y el capataz, respectivamente). Como se trata de un proceso mucho más complejo e incierto, que requiere actuar en una amplia gama de situaciones tan diversas como imprevistas, implica a la vez la necesidad de una dirección que coordine expresamente las actuaciones colectivas y de un proyecto explícito y asumido que dé sentido a las actuaciones individuales. Toda organización precisa coordinación, pero, mientras que las organizaciones dedicadas a procesos fácilmente normalizables y mensurables pueden asegurarla por medio de protocolos detallados órdenes precisas, aquellas otras dedicadas a procesos más complejos e imprevisibles precisan marcos de referencia más amplios y flexibles, desde los cuales los encargados de actuar sobre el terreno deberán llegar a las decisiones más concretas. Este es el papel del proyecto de centro para la dirección, para los profesores y para cada una de las personas que intervienen en la educación escolar. Por lo demás, a la complejidad e incertidumbre que afronta la actuación individual se enfrenta también la actuación de la organización como tal, lo que supone que debe disponer también de un ámbito de discrecionalidad para, en el marco del proyecto, tomar decisiones fundadas: decisiones, es decir, no simple aplicación de rutinas preestablecidas; y fundadas, es decir, no mero resultado automático de las decisiones individuales. Debe contar, pues, con una dirección autónoma y eficaz. Y, puesto que la educación del alumno requiere la coherencia de las actuaciones del conjunto de las actuaciones de los educadores que trabajan con él y los términos de esta coordinación no puede ser preestablecidos para un proceso complejo e incierto, debe ser una dirección que actúa en el plano que no es nadie porque es de todos, o viceversa, sino con capacidad de orientación, supervisión y, en su caso, rectificación de aquéllas; es decir, una dirección con autoridad.

Estas son las tres cosas que necesita un centro escolar: autonomía responsable, participación de la comunidad y una dirección dotada de autoridad. La LOGSE las incluyó ya en el capítulo de lo deseable, pero poco más; la LOPEGCE supuso un esfuerzo voluntarioso pero poco eficaz por promoverlas; la LOCE, en fin, suprimió unas y pervirtió otras. Este efímero ataque conservador, afortunadamente

ya pasado, podría todavía, sin embargo, ganar batallas después de muerto: es lo que sucederá si nos hace olvidar que, en los tres aspectos planteados, LOGSE y LOPEGCE fueron un rotundo fracaso, pues en la mayoría de los centros se hizo escaso uso de la autonomía (y, a menudo, sólo se hizo un uso interesado e indebido, como con el calendario y la jornada), las direcciones fueron poco más que correveidiles del claustro y la participación de la comunidad brilló por su ausencia. No hay, pues, ningún pasado glorioso al que volver, sino una larga trayectoria de inoperancia "progresista" coronada por un atentado "conservador".

Autonomía atenta y responsable. Para responder a la especificidad de su público y su momento, los centros de enseñanza deben disponer de un importante grado de autonomía en la formulación y reformulación de sus objetivos y métodos operativos, la asignación de sus recursos personales y materiales, el establecimiento de relaciones de cooperación con la comunidad en que trabajan y la integración en redes de colaboración. Esta autonomía debe poder extenderse a la búsqueda y obtención de recursos personales, materiales y financieros adicionales a través de estas redes y comunidades. Y, por encima de todo, debe tener su contrapeso en la responsabilidad ante la comunidad (las familias y el entorno social) y la sociedad (ante las autoridades educativas), entendida en el doble sentido de sensibilidad ante sus demandas y rendición de cuentas.

Proyectos fundamentados y contrastables. Los centros deben elaborar proyectos educativos basados en un conocimiento real del entorno y el público con los que trabajan y centrados en planes contrastables de actuación, y no reducirse a presunciones sobre los primeros y buenas intenciones sobre los segundos. Estos proyectos incluirán, en particular, un cuidadoso análisis de las características y necesidades sociales y culturales del alumnado, un inventario de las oportunidades y los recursos educativos y formativos del entorno y del propio centro y planes concretos, practicables y verificables de actuación. Las administraciones educativas deben apoyar la elaboración y actualización de los proyectos suministrando a los centros información puntual sobre la evolución de las características de su entorno, su público y su alumnado, así como un primer análisis anual de sus resultados y elementos de contraste con el resto del sistema.

Los consejos escolares y las autoridades administrativas velarán por la calidad y pertinencia de estos proyectos, con cuya realización deberán considerarse comprometidos y de la cual habrán de responsabilizarse los equipos directivos, los claustros y cada uno de los profesores, cualquiera que sea su posición al respecto y salvaguardando el derecho de todos a participar en su elaboración, evaluación y reformulación.

Participación efectiva de la comunidad. Los consejos escolares deberán tener competencias más precisas, y las autoridades velar por su ejercicio efectivo y sin cortapisas. En su composición, la representación de padres y alumnos no deberá ser en ningún caso inferior a la del claustro, ni la suma de los representantes de padres y alumnos y otros representantes de la comunidad inferior a la suma de los representantes del claustro más el equipo directivo.

Las administraciones velarán de manera especial por impulsar y consolidar la participación de las familias, reequilibrando la asimetría inicial entre éstas y el profesorado con medidas visibles y eficaces como la formación de los representantes de padres y alumnos, el reforzamiento de la transparencia y la información en los procesos electorales, la solemnización del acceso a los puestos representativos (toma de posesión y juramento, nombramiento oficial, inmediata presentación del estado del centro), la compensación económica por el tiempo invertido (dietas para los padres por la asistencia a los consejos) y el establecimiento de canales autónomos de consulta y asesoramiento con las administraciones educativas.

Descorporativizar la elección de director. La elección del director no es un derecho del claustro, ni siquiera del conjunto de la comunidad escolar, sino un mecanismo cuya finalidad es sacar partido del conocimiento y la implicación de ambos y favorecer su compromiso con el centro, todo ello en aras de una mejor educación. Por tanto, su viabilidad y su concreción deben ser evaluadas en función de sus resultados y tener en cuenta sus desventajas, en particular los riesgos de ineficacia y de sumisión al claustro.

Una alternativa a la inoperancia actual, pero respetuosa del carácter electivo, puede ser la ampliación del abanico de elegibles y electores. En cuanto a lo primero, cualquier educador cualificado debe poder concurrir a la dirección de un centro en igualdad de condiciones con los profesores del mismo, lo cual obligará sin duda a unos y a otros a afinar sus proyectos y propuestas (esto excluye la obligación de presentar previamente una propuesta de equipo). En cuanto a lo segundo, la elección debería ser realizada por un consejo ampliado, de carácter extraordinario, al que se sumarían (lo mismo que para eventuales propuestas de revocación) otros representantes de profesiones educadoras ajenos al centro y otros representantes de la comunidad distintos de los padres y alumnos.

Decisión colectiva y elección individual. La elección individual es en muchos ámbitos un derecho de difícil cuestionamiento y un último recurso en situaciones de insatisfacción ante las relaciones e instituciones en las que tomamos parte: participación y elección no forman necesariamente una disyuntiva, sino que

pueden ser opciones a la vez alternativas y complementarias que se refuerzan mutuamente. Esto vale para la elección de centro, que debe extenderse al conjunto de los centros públicos y privados a la vez que se refuerzan los mecanismos de participación en unos y otros. Los centros estatales, en particular, no deben ser protegidos del abandono por su público mediante medidas coercitivas directas ni indirectas ni pueden continuar siendo inmunes al mismo; los privados, por su parte, cuyo alumnado está ahí en ejercicio de un derecho y una obligación de educarse no menos que en los estatales, deben garantizar asimismo al conjunto de la comunidad escolar instrumentos de participación suficientes y equiparables a los de éstos.

Por otra parte, los mecanismos de decisión colectiva no deben ir más allá de las medidas indivisibles, dejando a la opción individual de las familias todas aquellas en las que el criterio individual sea superior al colectivo y en las que pueda ejercerse sin perjuicio para otros. Es el caso de la jornada escolar, en relación a la cual hay que sustituir los absurdos y conflictivos procesos actuales de decisión colectiva, innecesariamente irrespetuosa de los derechos de la minoría, por la simple y libre elección de las familias, que son las mejor situadas para juzgar las necesidades de sus hijos y las más interesadas en hacerlo en su beneficio, adecuando la oferta de los centros a la demanda de la comunidad.

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca, Dpto. de Sociología

www.usal.es/mfe/enguita, <http://enguita.blogspot.com>