

L'AUTONOMIA DELS CENTRES, DE L'ATZAR A LA NECESSITAT

Ponència a càrrec de Joan Rué Domingo, professor a l'Escola de
Mestres de Sant Cugat (U.A.B.)

Debats per la Renovació Pedagògica
14 de maig de 1991. Aula Provença. Barcelona
21 de maig de 1991. Ateneu Popular de ponent. Lleida

Federació de MRP de Catalunya

Perspectiva Escolar
Cuadernos de Pedagogía
Crónica d'Ensenyament
Guix
Infància

Fundacions: Jaume Bofill, Serveis de Cultura Popular, ESICO

L'AUTONOMIA DELS CENTRES, DE L'ATZAR A LA NECESSITAT

Aquest text pretén ser una reflexió en el debat sobre l'organització i el funcionament dels equips i centres educatius públics a casa nostra. El punt de vista adoptat és que l'organització i gestió dels centres cal que s'entengui des de l'autonomia dels equips, per tal que es pugui satisfer la necessitat de contextualitzar el desenvolupament curricular i educatiu en un medi concret, tot aprofundint en l'aprofitament dels recursos de tot tipus i de les possibilitats virtuals de qualsevol situació educativa.

Així, l'autonomia significa la possibilitat de prendre decisions i assumir responsabilitats que afecten el desenvolupament del currículum i de la seva gestió per part dels agents que es troben implicats en un centre qualsevol. Significa, doncs, que les decisions s'han de justificar en l'àmbit del projecte educatiu i curricular de centre, i també que s'assumeix, per part de tots, tant el suport institucional a aquestes decisions com l'existència d'un principi de regulació o control sobre les mateixes.

En una aproximació a allò que succeeix en la nostra realitat cal intentar comprendre el perquè de les dificultats que es donen en l'arrelament i consolidació de projectes específics de centre. En el funcionament ordinari del nostre Sistema educatiu, una actuació d'equip que s'arribi a consolidar i respongui a un plantejament més o menys formulat encara és més una situació d'excepció que no pas una experiència corrent.

En un recent estudi de cas () en el qual s'ha analitzat la trajectòria d'un projecte educatiu d'un centre públic durant deu anys, basat en l'activitat de tallers a l'EGB, s'ha intentat donar resposta a la següent qüestió: per què ha estat possible una experiència com aquesta? per què ha reeixit?

Una conclusió de tipus general és que no hi ha un factor clau o determinant que, per si mateix, pugui justificar un fenomen tan complex com pot ser el desenvolupament continuat d'un projecte d'escola. Els elements que es deriven de l'anàlisi indiquen que ha estat possible perquè una sèrie de factors s'han anat conjugant d'una manera concreta, com veurem més endavant. Aquesta primera explicació implica, no obstant, els següents problemes: per què s'han donat d'aquesta manera les coses? altrament, hagués estat possible aquest projecte? quin és el grau d'excepcionalitat i d'atzar necessaris respecte al comú del funcionament dels centres educatius perquè un equip de centre desenvolupi amb èxit un projecte coherent.

La formulació, però, del problema en aquests termes és dramàtica perquè significa que les actuacions dels equips, basades en el diagnòstic propi i en decisions autònomes de caire curricular i

educatiu. només són comprensibles en un marc d'aleatorietat, atès el caràcter imprevisible i obert de les experiències col·lectives, i la seva impredictibilitat respecte el centre on acabarà cristallitzant un projecte determinat.

Huberman i Miles () han estudiat nombroses experiències d'innovació educativa i defineixen els processos de millora a les escoles com a "processos rics i desordenats, plens de coaccions i de lluita colze a colze, d'indiferència i de grans implicacions, de resultats incerts i gratificants. Aquests processos, profundament condicionats per la història local, es produeixen després d'un temps considerable, habitualment d'alguns anys".

Tot i admetent la validesa de l'anterior afirmació, en el benentès que descriu a grans trets allò que implica tota experiència innovadora pels seus principals protagonistes, els mestres, cal que situem la nostra reflexió en el marc que li és més propi, el del nostre sistema educatiu i el de les nostres experiències, valors i tradicions.

Si pretenem generar una reflexió que vulgui acostar-se a la comprensió dels termes en els quals es pot abordar avui el problema de la gestió autònoma de centre ens cal buscar un enfoc més operatiu. La qüestió, doncs, es podria plantejar en els termes següents: de quina manera situacions i condicions que avui es poden veure com a excepcionals poden esdevenir ordinàries? Quines transformacions s'han de donar per tal que això sigui viable? en quins àmbits?

Els punts de partida de l'anàlisi

L'anàlisi que encetaré parteix de les consideracions que tot seguit s'enumeren. Aquestes consideracions, no obstant, comporten uns elements de contradicció importants que constitueixen alguns dels problemes de major transcendència del nostre model educatiu.

a) la realitat que cal atendre tant amb caràcter general com des de les condicions de cada centre evoluciona molt més ràpidament que la capacitat d'adaptació del conjunt del nostre Sistema. Això fa referència tant als mecanismes de regulació institucionals com als hàbits i cultura professionals dominants.

En el moment en el que per primera vegada s'arriba a atendre a tota la població escolaritzable amb uns nivells de qualitat, el desenvolupament tecnològic, productiu i del mercat ocupacional evoluciona molt més de pressa que l'agilitat de resposta de l'Escola com a institució social.

b) en termes absoluts tenim un sistema educatiu més democràtic que fa uns anys. Mai tants alumnes han estudiat tant de temps al nostre país. Tampoc mai les minories han estat escolaritzades tant de temps i en condicions, per limitades que encara puguin

ser, com les actuals.

Però si bé mai tanta gent havà tingut en l'escola la referència d'una institució de promoció cultural i social, mai tanta gent havà demanat ser atesa en funció de les seves peculiaritats. Això posa de manifest el doble problema de la funció de l'Escola en una societat com la nostra, atendre i integrar els diversos grups socioculturals a partir de la seva diversitat.

c) avui, a la nostra societat, s'han assolit els objectius de garantir un lloc a tots els ciutadans en l'edat d'escolaritat obligatòria i de garantir els mínims quant a funcionament dels centres, en equipaments i dotacions.

Al mateix temps, la possibilitat d'atendre tant la realitat canviant com les situacions de diversitat que es donen als centres educatius troba el seu sostre en les actuals infraestructures de suport a la docència, en els recursos econòmics disponibles i en els dels models de decisió i de gestió vigents.

d) la cultura professional que es desprèn del nou marc curricular per a l'ensenyament obligatori -que no és una imposició als ensenyants, sinó que vol ser la resposta a realitats i necessitats socials ja vigents- implica uns ensenyants amb capacitat de decisió col·legiada i autònoma.

Això no obstant, com a fruit del funcionament tradicional del nostre Sistema, són molts els ensenyants que encara tenen una representació de la seva funció professional en termes d'actuació personal, basada en el model d'instrucció acadèmica segons el funcionament departamental i depenent de les normes i decisions de l'Administració.

El repte que plantegen aquestes consideracions és important, perquè posen de manifest les tensions de fons que ha d'afrontar un sistema educatiu en una societat com la nostra, complexa i diversa i que tendeix a aprofundir en la seva democratització.

Resoldre les contradiccions que es manifesten no serà, però, una qüestió senzilla. Alterar els condicionants dels nostres models de gestió, tant els del marc legal i administratiu, com aquells que s'arrelen en les representacions dels professionals, amb la finalitat de respondre a les exigències que imposen els contextos educatius, significa, entre altres coses, prendre decisions de tipus polític, tant en allò que pertoca a l'administració educativa com a l'orientació de l'activitat dels propis mestres en un centre i àmbit determinats. Significa, a més, prendre decisions que tendiran a fer més funcional el sistema educatiu en relació als problemes que cal afrontar o a mantenir espais importants de disfuncionalitat. En última instància, una o altra orientació de les decisions comporta, de fet, un aprofundiment del procés de democratització dels serveis educatius o una limitació del mateix.

Per avançar en l'anàlisi, cal que no oblidem que la herència del règim des del qual s'ha d'abordar la transformació de l'escola democràtica ha imposat uns condicionants molt importants que encara avui ens afecten:

1. la divisió social respecte els models d'escolarització (públic i privat) i la forma de gestionar-se.

Això no fa referència tan sols a les diferències en les normes legals, sinó que també afecta a la forma de recollir i canalitzar sol.lucions a les problemàtiques que puguin tenir diferents sectors socials.

2. els baixos pressupostos en educació, sobre els quals hi repercuteix, a més, la divisió de l'escola en pública i concertada.

3. el model de control que és exercit únicament per l'Administració i centrat en els aspectes normatius del funcionament de les institucions i dels equips docents

4. un model d'organització centralitzat, inclús en l'actual marc autonòmic.

D'entre aquests quatre aspectes voldria aprofundir, per la seva significació i pertinència respecte el tema que tractem, en l'anàlisi de l'últim. La vigència d'aquest tret de forma combinada amb els anteriors comporta determinats efectes i problemes que tot seguit es descriuen. Abans, però, voldria destacar la importància dels vincles entre aquests quatre aspectes perquè entenc que el funcionament del nostre sistema com un producte del lligam entre aquests factors, la qual cosa li proporciona el perfil que analitzem.

Efectes i problemes del nostre model de gestió

Els principals efectes i problemes que destacaria com a producte del nostre model de gestió els resumiria en els dos següents:

a) predomini de l'òptica de l'administració per sobre de la dels administrats en el conjunt de les normes reguladores vigents.

Això significa que es legisla en funció del compliment de les diverses normes, qüestió que no discuteixo, i no en funció de les responsabilitats dels administrats i de les seva capacitat de decisió.

Un director, un mestre, els pares tenen i exerceixen diàriament en els centres docents, o poden fer-ho, més responsabilitats de les que des d'un model centralitzat es puguin regular. Aquesta opció es mou entre dues possibilitats extremes. O bé és un model

d'escolarització que ofereix molt poc a la societat, i a mestres, pares i alumnes en concret, com l'escola que històricament hem tingut, o bé és un model que si pretén regular de forma centralitzada totes les necessitats que avui es plantegen a l'escola tendeix al col.lapse, sigui quant a normes i atribució de funcions i responsabilitats, o el seu funcionament efectiu.

Desgraciadament, els problemes que s'han manifestat arran d'una recent sentència dels tribunals de Justícia en constitueixen un exemple prou clar.

b) un model únic de gestió escolar que dona les mateixes normes a tots i regula institucionalment l'escola -independentment de les necessitats, diagnòstics o realitats dels diversos contextos- tot proporcionant a tots els funcionaris un únic marc d'actuació i regulació.

Accentuo el terme funcionaris en el sentit de que la regulació que es fa de l'activitat docent s'adreça a destinataris institucionals, en la seva concepció de servidors públics abans que des de la perspectiva de professionals que exerceixen en un centre i context concrets.

Això comporta avantatges en la perspectiva de la gestió i control funcional, econòmic, laboral, etc., del model educatiu, però també desavantatges. La principal, una concepció restringida i rígida del model de gestió. Els horaris, programes, materials curriculars, equipaments de centres i pressupost difícilment poden ser flexibles i adaptar-se a requeriments específics de la realitat a la qual tracten de proporcionar respostes.

Quan el model sociocultural i productiu és relativament homogeni no hi ha massa tensions. Però en situacions de diversitat de tot tipus com ja es donen entre nosaltres, un marc rigid corre el risc de provocar disfuncionalitat, desprestigi social, insatisfacció o frustracions entre els usuaris del servei educatiu i, a la pràctica, col.labora en aprofundir les diferències entre grups i sectors socials.

Sense abusar massa dels exemples podriem recordar les tensions que es comencen a manifestar entorn de l'horari escolar, les frustracions a causa de les limitacions en recursos humans i/o didàctics i de materials en els programes d'integració o en els d'inmersió lingüística. Es podria recordar també, la suplència -tolerada i no reconeguda- quant a recursos humans, materials i econòmics, que realitzen moltes APAS del nostre país en molts aspectes de l'activitat educativa escolar.

Si bé he caracteritzat el nostre sistema de centralitzat no se n'ha d'inferir d'això que ho consideri la condició que explica, per sí mateixa, l'absència d'autonomia.

Aprofundint en el nostre cas, la clau per entendre la rigidesa de la nostra estructura educativa s'ha de buscar en la relació entre

el model i els recursos destinats a educació, fins el punt que l'obstacle de l'evolució cap a l'autonomia dels centres i dels respectius projectes ja no rau només en el disseny mateix del sistema, sinó en la limitació dels recursos econòmics per afrontar qualsevol canvi significatiu en aquest sentit. Un element adicional que afavoreix aquesta rigidesa és la manca d'assignació de responsabilitats en la gestió educativa a les institucions de govern d'àmbit local o territorial.

D'altra banda, l'èmfasi del nostre marc legal en la regulació dels aspectes de caràcter institucional por sobre dels d'ordre educatiu en els centres escolars genera uns efectes importants en els comportaments dels professionals de l'ensenyament.

En l'actual model de gestió de centres que defineix la LODE hi destaquen dues línies o àmbits: un que podríem denominar institucional i un altre que denominariem com a pedagògic. Mentre que el primer es troba ben especificat en els textos legals, el segon té un perfil molt més imprecís. En la pràctica del funcionament d'un centre, aquesta indefinició de la gestió de la tasca docent de l'equip té una traducció en els comportaments individuals i col·lectius dels docents.

Així, per exemple, mentre que trobem caracteritzades les funcions i estatus -ens agradin més o menys- del director i del secretari, queda molt més difusa la figura i estatus real del cap d'estudis, més enllà de la confecció d'horaris i de control d'assistència dels professors. Mentre que queden establertes les funcions del Claustre, són molt més difuses les del Cicle i són nul·les les del respectiu coordinador. I encara es podria afegir la qüestió següent: és prou clar per a tot-hom -inclosa la mateixa Administració i els seus representants- quina és l'estructura organitzativa que ha de vertebrar de manera efectiva el funcionament pedagògic d'un centre, el Cicle o el Departament?

En un Claustre qualsevol, les preocupacions, el temps dedicat a la gestió, els debats col·lectius, els conflictes i la seva resolució o enquistament, tenen més probabilitats de ser un producte de la línia de gestió que hem denominat institucional que de la segona o pedagògica. Un segon efecte és que ambdues línies de gestió, poden discórrer en paral·lel, sense afectar-se mútuament, com una il·lustració del divorci que, de fet, s'estableix en l'ordenació legal.

Llavors, a mesura que en els centres s'aprèn a resoldre de forma més invertebrada, o inclús aïllada, els problemes que afecten o sorgeixen de la gestió curricular i educativa, "s'aprèn" també que no han de ser objecte d'anàlisi i tractament col·lectiu.

D'aquí que, en termes de funcionament general, una pràctica pedagògica sotmesa a contrast davant d'altres de forma reflexionada, o sotmesa a la regulació externa de l'equip, sigui a l'ensens poc freqüent i considerada com a una limitació a l'exercici professional.

Aquest conjunt de factors han acabat configurant, al meu parer, una cultura professional i social d'allò que és la gestió escolar en la qual el concepte dominant de gestió ha estat substituït, de fet, per la idea de "manteniment", atès que gestionar suposa la capacitat reconeguda de poder escollir.

Tot just s'està començant a reconèixer la capacitat (i la responsabilitat) dels professionals per a prendre decisions, i encara comptem amb pocs recursos (econòmics, curriculars i legals) per a desenvolupar una cultura -alternativa de la que és encara vigent- de gestió escolar. En aquest sentit, el conjunt del procés de la Reforma pot constituir un punt de partida per a aquesta revisió, tot i que caldran canvis importants en els textos i normes legals, en els procediments administratius, i, de forma especial, en els marcs de cultura pedagògica que els han de servir de referència.

Els factors que intervenen en la configuració d'un projecte educatiu amb un perfil propi

No obstant el que hem dit, trobem nombrosos equips d'ensenyants, tant a escoles com a centres de secundària, que emprenen activitats coordinades, experiències de més o menys abast, que es poden considerar projectes curriculars i educatius.

Que aquesta experiència arribi al conjunt de l'escolaritat d'un centre i incorpori a tot el professorat és més rar, però també en podem trobar. En qualsevol cas, l'estudi de les circumstàncies que han fet possible una experiència de treball a partir dels Tallers, com la que hem mencionat més amunt, ens aporta molts elements de comprensió del funcionament real del nostre sistema educatiu.

De les conclusions que hem assenyalat en el nostre estudi en podríem destacar les següents.

1- Prendre decisions, elaborar un Projecte, per modest que sigui, requereix un grau d'autonomia important. Significa poder-se plantejar els problemes i trobar les respostes a partir dels elements culturals, d'experiència, tècnics, grupals i personals que posseeixen els mestres com a conjunt, així com també de les seves limitacions. Significa poder assumir la inseguretat d'un procés que no està escrit. Significa iniciar un procés de reflexió col·lectiva i de ser capaces de gestionar-la.

2- El desencadenant efectiu de la innovació són els propis ensenyants. No obstant, la continuïtat i extensió d'una innovació no s'entendria sense la participació de tot el Claustre, sense l'acceptació dels pares (i la implicació efectiva d'un grup d'ells, especialment a l'inici de l'experiència), ni sense l'acceptació per part dels alumnes.

Una de les claus en l'inici de l'experiència ha estat la coherència i la voluntat d'un grup reduït de mestres per impulsar-la. No obstant això, no s'entendria suficientment si aquest grup no hagués generat una dinàmica de consens que va permetre l'assimilació dels pressupòsits inicials a tot el Claustre i, al mateix temps, endegar una dinàmica col·lectiva d'elaboració de l'experiència.

3- La unitat d'intervenció pedagògica bàsica sobre una població escolar determinada no és el mestre a classe, sinó la coordinació entre l'equip de centre. A més, l'equip, si bé actua i decideix amb autonomia, no pot estar sol. És important que pugui comptar amb unes instàncies externes de suport que aportin els elements de referència necessaris per ajudar a prendre i fonamentar decisions.

4- El suport extern en l'assessoria i intercanvis realitzats en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB eren percebuts com a molt importants per al conjunt de l'equip.

Aquest intercanvi proporcionava els referents teòrics i experiencials necessaris perquè els mestres se sentissin recolzats en la seva opció; ajudava a plantejar els problemes i a establir-ne el diagnòstic i formes de resolució; proporcionava un valor a l'experiència; imposava, de fet, una obligació moral de complir amb els compromisos assumits per part del claustre; generava un sentit d'autoexigència i proporcionava seguretat als mestres.

Altres intercanvis que realitzava l'equip suposaven també l'extensió i difusió de l'experiència envers l'exterior i la participació en activitats d'autoformació dels mestres, en funció de les activitats que realitzaven en el Projecte de Tallers.

5- la continuïtat i eventual extensió d'una experiència depèn més de la política de la pròpia Administració que no pas del valor de l'experiència en si mateixa. Aquesta política s'entén, entre altres aspectes, en termes de coherència de les actuacions de l'Administració en els recursos, la regulació i administració general dels centres educatius, del tipus de suport material assignat a les experiències, del seu reconeixement explícit i de la incentivació pedagògica als projectes reconeguts i a aquells qui els desenvolupen.

La política de l'Administració envers l'experiència ha estat cabdal, en aprovar el Projecte que li permetia assolir l'estatus de CERE, en el suport material a l'experiència, o en la seva extinció, fruit de la reconversió del centre en un de secundària.

6- el desenvolupament i continuïtat d'un Projecte depèn de la seva caracterització (fonamentació i organització), de la seva explicitació i dels estímuls i referències exteriors positius envers l'experiència.

7- El desenvolupament d'una experiència concreta depèn de la

pròpia dinàmica que genera.

En aquesta dinàmica els diversos fenòmens no són mai causa o efecte per si mateixos, ni es pot predeterminar que juguin a favor o en contra de l'evolució de l'experiència.

a) les successives direccions del centre han sorgit en funció de l'experiència, i així la direcció del centre significava la direcció del Projecte.

b) la caracterització del centre, primer com a centre pilot i després com a CERE

La situació legal del centre ha actuat en dos moments com a referent normatiu i com a factor aglutinant una vegada el Projecte va ser elaborat.

c) els recursos econòmics, materials i personals disponibles

La situació de centre en règim especial suposava una situació -pel que fa recursos, modalitat d'assignació de mestres, etc.- diferenciada en relació a allò que passava en la resta de centres. Però, una vegada més, l'optimització dels recursos, la formulació de necessitats a l'ICE o a l'Administració per poder adquirir determinats materials o per substituir pares per monitors en els tallers eren conseqüència del Projecte, i no la seva justificació.

d) la capacitat d'integració del Projecte, perquè en una situació de poca estabilitat dels successius equips com a conjunt els nou vinguts eren mestres novells que es trobaven davant un nucli que mantenia una coherència, assignava unes funcions i activitats i permetia la reelaboració del Projecte a partir d'implicar tot-hom en la seva gestió i desenvolupament.

e) el seu enfoc com una activitat que calia considerar de forma específica, amb un espai i funcions pròpies en l'organigrama de centre, evolucionant des d'un model organitzatiu més aviat centrat en la departamentalització a un altre basat en l'activitat de tallers.

f) un clima positiu de treball i de relació afectiva entre els components dels diversos claustres que s'han anat configurant en el desenvolupament de l'experiència.

g) la forma concreta de desenvolupar l'experiència per part de l'equip

Aquest conjunt de conclusions, que coincideixen amb les característiques descrites per Hopkins () per les "escoles eficaces", es podrien resumir en les tres grans condicions següents:

1- Perque una escola desenvolupi una actuació autònoma és cabdal

la dinàmica que generin els mestres en relació al diagnòstic de les seves necessitats i explicitació dels seus interessos docents en un pla d'acció i és important la conducció del procés, però també és cabdal la fonamentació de les decisions en termes de valors i pedagògics, per tal de poder aglutinar tant les voluntats de l'equip com la dels pares i d'altres agents externs.

2- Que una experiència pugui créixer i desenvolupar-se no es pot entendre només en referència a factors interns. És necessari un reconeixement per part de l'Administració, en els seus diversos grans, de les característiques i requeriments de l'experiència, així com un suport específic a les necessitats que generi aquesta. Això ha de significar un tractament específic almenys en dos àmbits, el pressupostari i el dels recursos humans.

3- Dificilment una experiència pot créixer i desenvolupar-se exclusivament amb els referents dels propis actors, docents, alumnes i pares, o perquè es compta amb més recursos. El caràcter qualitatiu de tota experiència implica per l'equip la necessitat de contrast, d'autoformació, de reflexió, d'observació i anàlisi, processos aquests que requereixen agències externes de suport que siguin vàlides als ulls dels professors.

Les evidències descrites més amunt, que són coincidents amb les de les investigacions sobre el desenvolupament dels centres, ens clarifiquen per què, avui, a casa nostra, les decisions contextuades, el seu desenvolupament a través d'unes condicions específiques, la consolidació d'experiències educatives és un fenomen que no podem explicar sinó és en termes d'atzar. I si bé encara tenim la sort de trobar la primera condició entre molts equips de centre, en trobem molts menys que en reuneixen dues, i encara més poques que puguin gaudir de les tres.

Els principis bàsics per l'autonomia dels centres

L'autonomia en les decisions i en el funcionament dels equips de centre la contemplo com una necessitat, centrada i justificada en el desenvolupament del projecte educatiu i del desplegament curricular en un context determinat.

Les contradiccions que hem apuntat més amunt com a característiques del nostre sistema educatiu només es poden resoldre favorablement a mesura que els equips educatius i de centre tinguin les condicions per poder atendre de manera eficient i responsable les exigències que els planteja la realitat en la qual es mouen.

En aquest sentit, la tendència a configurar l'autonomia dels centres la veuria fonamentada en els següents principis:

1- principi de democratització

L'increment de la democratització de l'educació no pot ser només en termes quantitativs, sinó que ha de ser també qualitativa. La

democratització ha de comportar una major participació efectiva en els anàlisis i en la presa de decisions, en la creació i gestió dels recursos, en el control, tant per part dels agents més directament implicats, pares i mestres, com de les diverses instàncies institucionals involucrades, Administració central i local.

Aquesta participació implica també l'atribució i l'assumpció de responsabilitats. La democratització no és només el reconeixement del dret a participar, sinó distribuir responsabilitats i poder-les exercir.

2- principi de integració

Si bé el nostre model d'escolarització es troba justificat com un element d'unificació de les oportunitats educatives per a tots, veiem com el tractament uniforme de realitats molt diverses condueix a una dinàmica ben contrària: importants sectors socials busquen tractaments específics en l'escola privada, o com equips de centres públics que treballen en determinades àrees o atenen problemàtiques considerades com no habituals es troben amb greus limitacions i frustració en el desenvolupament de les seves tasques. La realitat, doncs, és prou explícita. Un model justificat en el principi d'igualtat i la integració no pot tractar efectivament les situacions de diversitat que ha d'atendre.

El principi d'integració cal que en l'escola actual sigui assumit des del criteri de contextualització i diversificació de l'actuació educativa.

3- principi de desplegament curricular

L'únic camí que té un sistema educatiu per a renovar-se, més enllà de les noves propostes curriculars, de nous materials o d'un increment significatiu dels recursos, és la qualitat professional dels seus docents. En aquest sentit, en tots els informes internacionals es valora la difusió de models professionals basats en un coneixement professional de tipus reflexiu, pràctic i fonamentat (Bolam, 1987) ()

Però aquest coneixement professional només pot ser veritablement efectiu si aquests professionals poden exercir i assumir la responsabilitat del desplegament del currículum en el context on es troben.

Tradicionalment els currículums han tingut una doble funció. Construir la identitat col·lectiva (en la llengua, en els denominats coneixements bàsics, en la visió del món, en determinats valors, etc.) dels diversos individus a partir de les pautes, símbols i continguts i, en segon lloc, proporcionar els instruments necessaris per tal que les persones puguin desenvolupar-se en la seva societat. No obstant això, l'enfoc dels currículums nacionals ha posat més èmfasi en l'obtenció de la primera finalitat que de la segona.

En el marc de les actuals societats desenvolupades on els instruments d'estandarització i d'unificació cultural ja no passen només per l'escola, aquesta pot reorientar la seva funció cap a proporcionar una atenció prioritària a la segona de les funcions apuntades.

Relacionat amb això, i ja en un terreny molt més concret, es fa difícil imaginar uns equips docents amb la suficient autonomia per a perfilar els tercers nivells de concreció i sense possibilitats de plantejar-se altres aspectes funcionals i de gestió que poden afectar o limitar les pròpies decisions.

4- principi de control intern i extern
L'actuació autònoma que reclamem per als equips de centre cal que es sotmeti, però, a una doble regulació tant interna com externa. L'educació no és propietat dels mestres com tampoc ho és de l'administració.

Per això el seu desenvolupament ha de ser sotmès a un control intern, en el marc de l'actuació de l'equip i de la línia de gestió pedagògica del centre. D'altra banda, caldrà establir els mecanismes de control extern per tal d'afavorir el desplegament de projectes socialment rellevants i pedagògicament significatius i fonamentats.

Aquests criteris implicarien la participació d'altres agents, en la negociació, en el seguiment i en el suport dels projectes, més enllà dels propis ensenyants del centre. Significa, a més, que tota activitat no es justifica en ella mateixa, sinó en funció de referents explícits i sotmesos a contrast públic.

5- principi d'eficàcia i d'eficiència
El funcionament autònom dels centres ha de tenir un últim referent, el de que l'activitat desenvolupada sigui eficaç en relació als objectius plantejats i els recursos que s'hi utilitzin siguin explotats de la forma més adequada i útil a aquells als quals es destinen.

Un canvi cap a l'autonomia dels centres

La transformació d'un model de funcionament del sistema educatiu basat en un principi centralitzador a un altre que admeti l'autonomia dels centres no és gens senzilla, inclús en el cas d'una manifesta voluntat política d'assolir-ho. Significa tot un procés que no es desenvoluparà a partir de respostes com podrien ser la professionalització de la funció directiva als centres, del simple increment econòmic de determinats complements de gestió, per bé que siguin necessaris, o de la regulació des del DOG d'altres aspectes funcionals de les activitats educatives.

Aquest procés pot ser que exigeixi alguna de les mesures apuntades, però desenvolupada conjuntament amb un seguit d'altres, perquè el repte de l'autonomia dels centres és el de

crear una cultura de treball i de professionalitat mitjançant la qual la funció dels equips d'ensenyants sigui més dependent de les exigències del context que de la norma general del Sistema.

Això comporta, per part de l'Administració i dels ensenyants, assumir el paper dels centres educatius i dels seus equips com a entitats educatives, com a instàncies de creació i difusió de les innovacions i experiències (Huberman i Miles, 1984). Entendre també que els processos de transformació no provenen de models preestablerts, sinó que s'arrelen en la pròpia experiència pràctica dels professors i en la seva reflexió.

En qualsevol cas, voldria finalitzar la reflexió, i la meua aportació a aquest debat, tot assenyalant alguns dels aspectes més importants que, al meu parer, haurien de modificar-se en el benentès d'avançar cap un model com el que s'ha apuntat.

Establir uns pressupostos, recursos materials i humans específics, per tal de proporcionar el suport necessari a experiències que es valorin pel seu interès educatiu, en la línia dels CERO.

Desenvolupar instruments i, de forma especial, una cultura de la valoració i d'autoavaluació de la tasca realitzada pels diversos equips.

Reconceptualitzar el nostre model de gestió escolar en funció del principi de responsabilització de les parts i del suport conseqüent, o demanda de responsabilitat, en relació a les opcions preses. Aquesta reconceptualització ha d'afectar a la consideració de com s'entén un centre educatiu, com a àmbit obert, que per ser entès no serveixen les comparacions amb models empresarials.

Perfilar i enfortir institucionalment la línia de gestió pedagògica dels centres, atès que la qualitat d'aquests es justifica per l'activitat que s'hi desenvolupa.

Afavorir la creació d'un marc de col·laboració entre els equips que potenciï la relació interdisciplinària, en funció bàsicament de les exigències del cicle, mitjançant la reestructuració dels mecanismes de concurs i d'assignació de places als centres.

Impulsar una política editorial que diversifiqui els materials curriculars i la seva funcionalitat, així com una difusió dels materials que els propis ensenyants vagin elaborant.

Afavorir la implicació més efectiva dels pares i alumnes en la gestió del centre i en el procés d'establir les línies generals de la programació del projecte de centre.

Incrementar els programes de formació permanent basats en el propi treball al centre, en consonància amb les recomanacions de l'informe de la OCDE, que incideixin en una millora de la

comprensió dels problemes de l'activitat docent i dels seus efectes, en el conjunt dels professionals.

Aquest conjunt d'aspectes caldria que es consideressin en el marc d'una actuació política que estimulés.

. el desenvolupament de línies de recerca educativa basades en el desplegament curricular i en la formació en els centres, tal com es desprèn d'informes internacionals prestigiosos com el de la OCDE.

. l'atribució de responsabilitats i de participació en les decisions educatives a les instàncies de representació i gestió local, com poden ser els municipis.

. una política continuada de creació d'instàncies de suport pedagògic, que inclogui veritables equips interdisciplinaris, a les opcions i decisions que exerceixin els equips d'ensenyants, en el benentès que la seva funció ha de ser orientadora i no de resolució pràctica de problemes o de disfuncionalitats d'aprenentatge.

* * *

GESTIO I PARTICIPACIO AL CENTRE: ELS CONSELLS ESCOLARS.

Ponència a càrrec de Maria Villalta, pedagoga.

Aula Provença
16 d'abril de 1991
Debats per la Renovació Pedagògica

Federació de MRP de Catalunya

Perspectiva Escolar
Cuadernos de Pedagogia
Guix
Crònica d'Ensenyament
Infància

Fundacions: Jaume Bofill, ESICO, Serveis de Cultura Popular

Aquest curs hem assistit per tercera vegada a unes eleccions de representants als consells escolars de centre. I de la mateixa manera que durant els períodes de renovació dels equips directius, s'han sentit molts comentaris sobre la inoperància d'aquest model, l'escàs entusiasme que desperta entre els teòrics sectors implicats i la necessitat de modificar a fons, quan no de suprimir directament, aquest sistema d'elecció dels òrgans de govern.

Jo voldria definir-me d'entrada "a favor" dels consells escolars i de l'elecció democràtica dels equips directius dels centres. Es cert que es detecten deficiències en el seu funcionament, però abans de donar per esgotades les possibilitats que poden oferir caldria analitzar en profunditat si la seva aplicació ha estat adequada i quins són els problemes que caldria resoldre de forma coherent amb el procés d'actualització i democratització que està vivint tot el sistema educatiu. Segurament una transformació tan complexa i profunda mereix més esforços que els que s'hi han dedicat fins ara.

Actualment hi ha dos grans tipus d'arguments per aprofundir en els nivells de participació a la gestió dels centres educatius: els que es deriven d'una concepció democràtica de la societat i els que es desprenen de les bases psicopedagògiques del currículum. Intentaré suggerir-ne alguns que ajudin a la discussió posterior.

Un concepte diferent de qualitat d'ensenyament.

Els indicadors de qualitat actuals ja no es basen simplement en els nivells d'instrucció, en l'acumulació de sabers, o en l'aplicació de determinades metodologies. Cada vegada més el que s'espera de l'escola es defineix a partir de conceptes com adaptació al canvi, a la diversitat, incorporació a la vida laboral, social i cultural, compensació de desigualtats, o la transmissió de determinats valors, entre d'altres.

Des d'aquesta perspectiva, ¿seria admissible que les decisions sobre els valors que han de orientar un projecte quedessin en mans dels "tècnics"? ¿Seria més eficaç? ¿Es coherent intentar educar els alumnes en la democràcia sense que en visquin cap experiència al seu entorn pròxim? ¿Es pot plantejar des de dintre d'un món tancat en el que les decisions les prenen un grup molt reduït de professionals, la incorporació a la vida laboral, social i cultural?

Definida en aquest sentit ampli, l'educació a l'escola ha deixat de ser responsabilitat exclusiva d'uns/es professionals, els mestres, per passar a ser una responsabilitat explícitament compartida per tota la comunitat educativa. És un objectiu comú que suposa un salt qualitatiu importantíssim. El que s'espera de l'escola, com institució, i no exclusivament dels i les mestres, és que eduqui en funció

d'uns paràmetres prèviament explicitats i consensuats. En aquest sentit adquireixen un nou protagonisme les funcions directives relacionades amb la informació, l'elaboració d'uns instruments de treball (projecte, programació, memòria...) que facin operativa la participació, i la dinamització dels diferents òrgans colegiats que funcionen en el centre.

L'educació forçosament està marcada per factors ideològics. Cap contingut, cap mètode és "innocent". No existeixen professionals purs que instrueixin en la veritat de la ciència mentre a casa, els pares i mares fan el que poden per inculcar uns hàbits i unes pautes de comportament. Educar eduquem sempre, sovint en un sentit diferent del que pretenim o esperàvem. No podem demanar escoles "apolítiques", sense ideologia, sense valors, senzillament perquè no serien escoles. El que sí podem demanar dintre d'un sistema democràtic és que s'avanci en la concreció del que es preten, en l'avaluació dels resultats i del procés que es dissenya per arribar-hi.

Això obliga a replantejar els circuits de comunicació i les possibilitats de col·laboració entre els col·lectius que formen la comunitat educativa. No és el mateix partir d'una "delegació incondicional" de les famílies que plantejar la educació en termes de co-responsabilitat entre pares/mares, professorat i alumnat. Evidentment els rols són diferents i el pes de les decisions tècniques recau en el professorat. Però pel que fa a la discussió dels objectius, la introducció d'innovacions o l'avaluació de l'activitat del centre per exemple, s'han de poder incorporar els punts de vista de tots els estaments.

En aquest sentit l'equip directiu hauria de vetllar per la rigorositat dels plantejaments tècnics i garantir una correcta informació a les persones directament implicades. Massa sovint hi ha iniciatives interessants que fracassen o es veuen molt limitades per la poca comprensió i recolzament que troben fóra de l'àmbit estrictament professional.

De la teoria a la pràctica: el marc legal.

Els canvis en el sistema productiu, cultural i social que s'han anat succeint en els darrers anys tenen també el seu reflex en l'àmbit de l'ensenyament i de l'educació. El canvi de règim polític ha marcat necessàriament l'evolució d'un sistema educatiu concebut en funció d'uns altres objectius i des d'una ideologia diametralment oposada.

Durant l'etapa de la transició es van fer experiències de gestió participativa i col·lectiva. Aquests models però no van ser recollits d'una manera sistemàtica, estudiats o aprofundits posteriorment. Tampoc es van generalitzar ni la normativa posterior els ha contemplat específicament.

El pas de l'antiga escola estatal a l'actual escola pública es

va donar "per decret" per dir-ho d'alguna manera, sense tenir en compte aquests intents. Ens hem trobat doncs amb un canvis que calia introduir per igual fos quina fos la història participativa dels centres, els seus recursos i la existència o no d'equips consolidats. Amb un model per aplicar sense saber del cert si era o no adequat per portar la democràcia a l'escola.

Per això, per parlar de participació educativa hem de partir paradoxalment del marc legal i de la intuïció que a la pràctica no té una aplicació satisfactòria, en comptes de referir-nos a experiències ampliament desenvolupades.

Quines són les possibilitats que ofereix la legislació actual?

Dintre de quins límits?

La Constitució en un dels apartats de l'article 27, va reconèixer el dret de pares, mestres i alumnes a participar en la gestió dels centres sostinguts amb fons públics. La primera concreció d'aquest dret va ser l'estatut de centres (LOECE, 1980) la segona, la LODE, vigent des de l'any 1985.

En relació amb la participació i la democratització de l'escola, algunes de les aportacions més significatives de la LODE van ser:

- una interpretació de la llibertat d'ensenyament que incorpora cinc aspectes diferents: la llibertat de creació de centres, la llibertat de consciència dels alumnes, la llibertat de càtedra del professorat i la llibertat dels pares/mares per a la elecció de centres "diferents dels creats pels poders públics" i a escollir una educació moral i religiosa d'acord amb les seves creences.
- un concepte d'educació ampli que inclou explícitament els valors democràtics i la preparació per participar activament en la vida social i cultural
- uns òrgans de govern, els consells escolars, constituïts per representants de tots els sectors implicats, amb un ventall molt ampli de competències
- dona la representació majoritària en aquest òrgan al professorat
- reconeix el dret a associar-se de pares i alumnes, encara que l'elecció dels representants de cada un dels sectors es fa per votació directa
- s'enuncia la possibilitat que els centres tinguin autonomia per "establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi on estiguin inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars" (art.15)

- crea una xarxa d'òrgans consultius, els consells escolars dels diferents àmbits territorials, a través dels quals els "sectors interessats en l'educació" participen en la programació general de l'ensenyament

Aquestes aportacions, imprescindibles en relació amb el nou model polític, van suposar el primer dels grans canvis que calia fer a l'escola per adequar-la a les noves necessitats. Adaptar-se als nous temps i els nous models implicava també reorientar els objectius, els procediments, les metodologies, la ordenació de tot el sistema. En aquests àmbits, el procés ha estat molt més lent, i aquest desfasament és segurament una de les causes que han dificultat l'aplicació de la LODE amb totes les possibilitats que teòricament ofereix.

Sovint es detecten "buits legals" que entorpeixen seriosament l'aplicació pràctica de principis que estan inequívocament enunciats. És una situació complexa, de canvi dintre del canvi. De vegades es té la impressió que la transformació del sistema s'ha anat abordant en funció de situacions d'emergència. No és massa justificable que encara no estigui resolta la qüestió de la responsabilitat civil o la normativa sobre menjadors escolars per posar alguns exemples. Altres qüestions com la regulació dels drets i deures dels alumnes o de la gestió econòmica dels centres són relativament recents, i encara és massa aviat per saber quines conseqüències tindran en la gestió dels centres.

Es possible que no es pogués avançar d'una altra manera, però això ha tingut com a conseqüència que es tractessin separatament elements indisociables d'un únic procés: és realment difícil plantejar projectes educatius diferents i aprofundits si els recursos que arribaran als centres són independents d'aquests projectes. També es presenten dubtes sobre la consistència dels acords en el cas que algú es negui a aplicar-los (material col·lectiu, sortides per ex). Igualment plantejar en determinades situacions que un consell escolar format majoritàriament pel professorat prengui decisions sobre qüestions que afecten directament l'organització familiar com poden ser els dies festius o la jornada continuada, contribueix més a crispar les relacions que a aportar solucions positives.

Finalment la necessitat de fer el desplegament legislatiu des d'instàncies diferents: administracions autonòmiques, Ministeri d'educació, administracions locals... afegeix noves complicacions a un procés prou lent.

El decret que regula els òrgans de govern dels centres públics a Catalunya (87/1988, de 3 d'abril) forma part d'aquest desplegament. Evidentment no pot fer més que concretar els aspectes de la LODE directament lligats a la gestió dels centres. Que posteriorment s'hagin d'establir normes pels casos en que no hi hagi candidats a les eleccions de director/a o incloure a les circulars de començament de curs instruccions concretes sobre l'horari en que s'han de reunir

els consells escolars dona idea de les dificultats amb que s'ha anat trobant la seva aplicació pràctica.

Hem arribat a un moment en que la frustració de les expectatives de millora que oferia en principi la nova legislació sobre participació en el govern dels centres ha assolit nivells considerables. La idea que participar no canvia res, que és una pèrdua de temps o que requereix un esforç desproporcionat pels resultats que se'n obtenen està sòlidament instal·lada. I és que el poder real que s'ha convidat a compartir "entre tots els sectors implicats" és insignificant.

Sense autonomia en els centres, programacions, pressupostos, memòries, reglaments... esdevenen una pura qüestió de tràmit. Els consells oscil·len entre el camp de batalla i el mur de les lamentacions.

Per portar endavant un programa tancat l'objectiu del qual és posem per cas, que els millors alumnes superin la prova de selectivitat, no calen massa discussions. De qualsevol manera, si es donessin situacions flagrants d'irresponsabilitat o incompetència, el consell funcionaria per controlar l'alumnat. En canvi si del que es tracta és de qüestionar o millorar la tasca professional, està clar que el fet que l'equip directiu s'eligeixi entre companys/es distorsiona i bloqueja moltes propostes.

Assistim doncs a un fenomen preocupant: una mesura progressista, com és la possibilitat d'elegir democràticament els equips directius, esdevé un dels principals obstacles a la innovació i transformació dels centres.

Evidentment la tentació de "tornar enrretera" és gran, però em sembla que encara no s'ha insistit prou en la idea que la naturalesa dels canvis que es volen implantar al sistema educatiu són incompatibles amb una gestió centralitzada, jeràrquica i poc participativa. En altres paraules, la implantació de la Reforma no serà possible si no es fan efectius els nivells d'autonomia i participació en la gestió que preveu la legislació actual.

I la única manera de fer-ho és avançant a la vegada en totes les direccions.

Pretendre que unes mesures encaminades a transformar la gestió dels centres milloraran per elles mateixes la seva qualitat és insostenible, de la mateixa manera que ho seria centrar-se només en la formació permanent del professorat, o en l'augment indiscriminat dels recursos. Cal fer l'esforç d'abordar aquesta transformació des d'una perspectiva global.

Actualment plantejar-se el problema de la falta de persones disposades a assumir la direcció dels centres o quina formació haurien de tenir és plantejar un fals problema: la qüestió de fons és si és realment possible gestionar un centre en les

condicions actuals o el que es fa és administrar un centre conforme uns paràmetres i uns recursos predefinits.

Democràcia i participació

Un centre d'ensenyament serà més democràtic no tant perquè l'índex de participació en unes eleccions sigui més alt, sino perquè el seu quefer sigui cada dia més transparent: els seus objectius, les activitats que desenvolupen, els mètodes que utilitzen, els recursos amb que compten, els resultats que obtenen han de poder ser contrastats i millorats en funció d'un projecte prèviament consensuat.

Per posar un exemple, habitualment, als centres d'EGB la participació electoral dels alumnes sol superar el 90% , senzillament perquè es converteix en una activitat "acadèmica" més. Aquesta dada evidentment no ens diu res sobre la participació real: les propostes que porten al consell d'aquests representants, els canals de comunicació que hi ha entre l'alumnat, l'estructura de delegats, assemblees, etc que puguin existir i especialment sobre quines qüestions de la vida del centre se'ls informa i demana opinió.

Amb lleugeres variacions es podria dir el mateix respecte els pares/mares. Participar no vol dir carretejar cadires o donar diners per comprar una fotocopiadora. Quan la resposta a la preocupació que l'escola està quedant endarrerida només troba sortida a base d'instal·lar una aula d'informàtica que funciona en horari extraescolar o contractant professors d'anglès, estem davant d'una evidència molt greu. No és que no preocupi participar en l'educació dels fills i filles, és que es renuncia a fer-ho a través d'uns canals institucionals massa lents i feixugs. L'escola serveix de poc, i a més a més, està en mans dels/les mestres. En aquestes condicions, que vagin a votar més del 15% dels pares i mares, resulta sorprenent.

Un altre aspecte a considerar és que el "temps" dels pares/mares és radicalment diferent del "temps" de la institució escolar. Per molt que des de l'òptica institucional sigui raonable proposar millores i projectes a mig termini, els fills són una experiència irreplicable, mentre que considerats com alumnes es substitueixen cada curs.

La participació no és un fenomen espontani

Promoure la participació de tots els sectors és una feina específica de l'equip directiu, perquè no es tracta d'un resultat que es doni espontàneament només pel fet que hi hagi una legislació que la contempli. Encara menys en el moment actual en que la vida associativa i participativa en general passa més pel consum de serveis que per les aportacions i compromisos personals.

El consell escolar és l'espai que tenim en aquest moment per elaborar i aprovar projectes, seguir-los, avaluar-los. A la vegada és un lloc de trobada molt valuós per conèixer quines són les preocupacions i els principals interessos dels col·lectius que hi estan representats, a condició que el centre disposi d'uns canals prou amplis i àgils que hi donin suport.

La legislació aporta uns elements organitzatius i de funcionament que no són garantia suficient perquè es compleixin els objectius que marca. Una aplicació superficial que atengui només als procediments mínims genera contradiccions i conflictes permanents. La gestió participativa és una opció que o compromet en profunditat tots els aspectes del funcionament d'un centre o resulta inviable.

En aquestes condicions no es pot esperar una participació massiva per a l'elecció de quatre persones la tasca de les quals es reduirà a assistir a sis reunions al llarg de dos cursos, sense cap garantia de que el que aportin incideixi d'alguna manera en la marxa del centre. No tothom aspira a col·laborar en la gestió d'un servei públic encara que hi tingui dret, ni és massa justificable la presunció que pel fet de ser pares o mares constitueixin un sector amb interessos homogenis.

Per donar sentit a la seva participació cal dissenyar un procés que comenci amb l'acolliment dels qui matriculen els seus fills/es al centre per primera vegada i que tingui continuïtat al llarg de tota l'escolaritat.

En el cas dels alumnes és encara més evident que el funcionament previst és incompatible amb determinades maneres de concebir l'educació. Si pensem en termes d'ensenyament i el protagonista continua sent el professorat, és evident que els alumnes mai estaran en condicions de fer suggeriments o aportacions considerats prou vàlids, fora de temes "marginals" com activitats extraescolars, festes, etc.

Sense un plantejament educatiu de tot el que suposa aprendre a participar inserit en el projecte del centre ens tornem a trobar amb una possibilitat buida de contingut. Tampoc és el mateix considerar la participació de l'alumnat com una concessió que com un dret, com un procés que com un fet puntual. Clarificar aquests aspectes i actuar conseqüentment és una de les tasques específiques de l'equip directiu.

Control de qualitat i participació

Els conceptes "rendabilitat" i "eficàcia" en la gestió aplicada a l'ensenyament tenen poc a veure amb la lectura simplista d'aquests termes aplicats a les empreses ordinàries.

¿Quins costos socials té a mig termini una orientació escolar i professional superficial o inexistent? ¿Una nula educació sexual?

Aquestes i moltes altres són qüestions que no es resolen afegint més hores d'assignatura, el canvi qualitatiu passa necessàriament per cedir el protagonisme al procés d'aprenentatge dels alumnes i per establir una relació diferent amb les famílies i l'entorn social pròxim. I això no es pot fer sense participació.

Concretar els criteris que defineixen la qualitat d'un centre és una feina difícil i complexa, però absolutament imprescindible per tal d'assegurar el control democràtic del que passa a les escoles. Els centres d'ensenyament actuals són el resultat aleatori de l'aplicació d'un mateix model a diferents realitats.

La idea que tota activitat educativa es justifica per ella mateixa i que no és possible incidir en els elements que "veritablement" condicionen l'aprenentatge (característiques dels alumnes, entorn social, etc) impedeix fer un plantejament participatiu la gestió. En canvi la negociació entre les persones implicades d'un projecte de millora que contingui els mecanismes pertinents per a la seva avaluació suposaria superar l'actual estadi de conflicte i "persecució" entre pares i mestres a propòsit de si el rendiment d'un centre escolar és el que caldria esperar o no.

Tractant-se de centres sostinguts amb fons públics és urgent trobar una sortida constructiva a la manca de control intern i extern que es pateix actualment.

Un concepte diferent de la gestió escolar

No podem oblidar que quan parlem de participació estem parlant de poder i de com es reparteix. El procés actual suposa l'evolució des d'una escola controlada primer per l'estat i després pels professionals a una hipotètica situació de responsabilitat compartida entre sectors que tenen interessos molt diferents.

I a aquests estadis diferents els correspon també una manera diferent d'entendre la gestió.

D'entrada parlem d'equip directiu, d'autonomia, de control intern i extern, d'instruments per explicitar i compartir la tasca educativa, de comunicació ...

La justificació de l'elecció dels càrrecs directius està en que obre la possibilitat de prioritzar i potenciar determinats aspectes de la vida del centre a través d'un projecte de gestió que s'aplicarà durant tres anys i que els possibles candidats i candidates es comprometen a desenvolupar segons la seva visió personal. Ens movem doncs en un ordre ideològic i

técnic, no d'operativitat immediata.

Per això el fet que les persones que formen l'equip directiu puguin canviar periòdicament hauria de ser un estímul per simplificar els procediments burocràtics bàsics i dotar els centres amb un suport administratiu que garantis el seu correcte funcionament en aquest àmbit.

Aquest caràcter electiu no té cap sentit si es tracta de "premiar" amb una feina suposadament més atractiva uns/es mestres cansats de la rutina de les classes o bé, per contra, de repartir-se entre totes i tots unes tasques que es suposen compromeses, complicades i desagradables.

La possibilitat de formar part d'un equip directiu hauria de ser una manera d'aportar els fruits de la pròpia experiència professional, i d'ampliar la visió de l'escola com institució amb una perspectiva més completa que la que es té des de l'aula, el seminari o l'equip de cicle. Evidentment és condició indispensable que el que es faci sigui realment desenvolupar un projecte, no resoldre emergències en mig d'una continua improvisació.

La tecnocràcia ja no està de moda

Planificar sense tenir accés als recursos, controlar sense especificar criteris ni finalitats són exemples d'altres tantes situacions absurdes que es donen actualment a la gestió dels centres d'ensenyament.

El procés complet que comença amb la definició d'uns objectius i acaba amb l'avaluació es realitza per parts i sobre temes diferents, en trams diferents de circuits diferents: en alguns aspectes toca planificar, en altres supervisar, en altres avaluar.

No és estrany que àrees de treball sobre les quals es descriuen minuciosament els objectius a la programació de començament de curs ni tan sols figurin com un enunciat a la memòria corresponent, o que el pressupost es concebeixi amb uns criteris diferents de les prioritats que recull la programació, etc.

La idea de que són més importants les formes, els "models" estandaritzats que cal seguir per redactar un programa o fer el seguiment d'una activitat que el sentit que puguin tenir contribueix encara més a aquesta confusió. L'ús abusiu de "tecnologies" sense comprendre'n la funció, ni reflexionar sobre la seva utilitat real aplicada a una situació concreta ha fet que la gestió dels centres d'ensenyament es conceptualitzi sovint com una feina rutinària, carent d'interès pedagògic, allunyada de la pràctica i especialment "apta per buròcrates".

Descobrir que darrera d'un projecte hi ha la recerca d'un

compronis col·lectiu, que des de la visió general del centre es troben solucions que des de l'aula serien inviàbles, resulta absolutament diferent.

Aquest plantejament de la gestió suposaria:

- entendre que és un instrument i no una finalitat i que com a tal instrument ha de ser adequat per les persones que l'utilitzen, les circumstàncies en que treballen i els objectius significatius per a aquella organització
- prendre com punt de partida els projectes i innovacions concrets que es volen aplicar, en comptes d'uns models teòrics més o menys adaptats
- entendre que els documents i activitats que genera estan directament relacionats amb la pràctica educativa, en cap cas han de ser un conjunt de rutines alienes a la vida de l'escola.
- redefinir el concepte d'eficàcia en termes de qualitat d'ensenyament

Per aconseguir tot això caldria resoldre les ambigüitats i buides que s'han detectat en el marc legal actual, avançar en la transformació de tot el sistema, ampliar el grau d'autonomia dels centres i dotar-los de recursos adequats per controlar i millorar el seu funcionament. Gestionar una entitat que no se sap bé quins límits i quines responsabilitats té ni amb quins recursos compta és una tasca impossible.

La provisionalitat i la improvisació tampoc ajuden a fer projectes ni a la participació. La quantitat de normes, instruccions, peticions d'informació i la diversitat dels canals per on arriben suports i recursos a les escoles ho compliquen encara més. És molt difícil consolidar propostes estables sense saber amb claredat i anticipació amb què es compta, per no citar el desconcert que ha provocat la llarga etapa d'indefinió sobre les repercussions més directes de l'aplicació de la Reforma o el tancament progressiu d'alguns centres degut a la falta de matrícula.

Suggeriments per augmentar la participació

Voldria acabar amb un apartat obert a les aportacions i suggeriments de totes i tots. És una llista oberta perquè ben segur que hi ha aspectes que es troben a faltar i d'altres que altres persones haurien tractat de manera diferent.

Com deia al començament jo em defineixo d'entrada a favor dels consells escolars, de l'elecció democràtica dels equips

directius i d'una manera de fer gestió que té més a veure amb la qualitat dels objectius que es persegueixen que amb la perfecció dels instruments que es fan servir.

En aquests temps que corren en que sembla que tot s'hagi d'acabar retornant a la superespecialització de la funció directiva i que la participació no ha estat gaire més que un experiment fracassat, pot ser extraordinàriament útil pensar en formes concretes de fer possible i consolidar aquesta participació.

Pel que fa a la formació del professorat que accedeix als càrrecs directius voldria fer els següents suggeriments:
- Que la formació parteixi del que coneixen i saben fer els mestres: programar, avaluar, fer un seguiment, organitzar, són feines habituals a les que cal donar un altre dimensió, mai es parteix de zero.

- Caldria insistir més en el sentit del que es fa que en les rutines i els instruments.

- No es pot fer formació partint d'uns supòsits teòrics modèlics fen abstracció del que saben, del que coneixen de la pròpia escola on exerciran la seva funció, i del projecte concret que s'hagin compromès a portar endavant.

- Es evident que la teoria de l'aprenentatge també serveix per formar directius, per tant cal pensar en personalitzar i adaptar aquesta formació de manera que sigui significativa per qui hi accedeixi i rellevant pels centres on treballaran.

Per desenvolupar la participació a l'escola caldria:

- Considerar-la part del procés global de transformació del sistema educatiu

- Partir dels mínims que existeixen en els diferents col·lectius i contribuir a desenvolupar-los

- Aprofundir en la recerca de recursos i instruments adequats per fer possible el desenvolupament del model teòric-ideològic que s'ha definit.