

Autonomía Escolar: Incrementar la confianza y la responsabilidad

Serafín Antúnez
Universidad de Barcelona

La autonomía escolar, entendida como la facultad para organizar y desarrollar la acción educativa con arreglo a las directrices y acuerdos que están recogidos en el Proyecto Educativo de cada institución, se justifica en los sistemas escolares democráticos por múltiples razones. Se propone como antídoto contra la excesiva concentración de competencias de las administraciones educativas centrales que dificulta la atención a las realidades particulares de cada zona escolar y de cada centro educativo. Se sugiere como requisito ya que, al ser un objetivo de la educación escolar, sólo parece posible capacitar al alumnado para que sepa desenvolverse de manera autónoma en un marco en el que los centros escolares y su profesorado también puedan hacerlo. Del mismo modo deviene necesaria si reconocemos el derecho a la diferencia que tienen todas las instituciones escolares y, por lo tanto, la capacidad y conveniencia de que diseñen sus propios caminos, a través de sus propuestas educativas particulares e idiosincrásicas, de acuerdo con sus circunstancias y de que puedan transitarlos mediante sus propias estrategias y ritmos singulares.

Sin embargo, si convenimos en la bondad de todas estas razones y de otras que también son evidentes ¿cómo es que cada vez que nos dedicamos a analizar los procesos de autonomía y sus resultados acabamos concluyendo con valoraciones negativas e insatisfactorias? Los motivos son diversos y, de entre ellos, dos resultan fundamentales.

El primero tiene que ver con que las concepciones y prácticas en relación con la autonomía, tanto de las autoridades educativas como del colectivo de profesionales de la educación escolar, están teñidas de inseguridad, escepticismo y recelos.

Los límites a la autonomía escolar que se establecen en nuestro país continúan siendo excesivos y denotan una voluntad cicatera. En el caso de los centros públicos, las grandes decisiones, propias de cualquier organización saludable, como son la constitución del equipo de profesionales, la movilidad de éstos o el establecimiento de su estructura organizativa sin corsés, entre otras, no se toman en el seno de los establecimientos escolares sino fuera de ellos, en instancias administrativas a menudo muy lejanas. No se deja en las manos de cada comunidad educativa y aún menos en las de los estamentos docente y directivo de los que, con toda claridad, se desconfía. No se tiene fe en un colectivo profesional al que las propias autoridades educativas seleccionaron y de cuya formación inicial y permanente son responsables.

La injerencia no se centra solamente en aquellas grandes decisiones sino que se extiende a las actuaciones más cotidianas y domésticas. Sólo hay que ver, además de las leyes y los reglamentos, las prolijas y detalladas instrucciones que la mayoría de las Consejerías de Educación prescriben y que aumentan en volumen año tras año.

También los docentes contribuimos a aumentar la desconfianza. En primer lugar en nosotros mismos, cuando, ante la posibilidad de disponer de parcelas mayores de autonomía, nos resistimos a los cambios culturales que conlleva y que se relacionan con las modificaciones en nuestros roles y tareas y también con las funciones que se derivan del papel social que se atribuye hoy día a los propios centros. En un escenario más autónomo se nos requiere que dejemos de ser simples ejecutores de lo que disponen las instancias centrales externas para pasar a ser protagonistas en los procesos de toma de decisiones académicas,

organizativas y de gobierno. Se requieren, pues, cambios en algunos hábitos de trabajo, a menudo muy arraigados, que aluden al individualismo exacerbado, o a la inmunidad e impunidad docentes. Un aumento de la autonomía, además de suponer una mayor democratización de la gestión de los sistemas educativos y escolares, implica un ejercicio profesional más eficiente, comprometido y responsable, a la vez que una implicación convencida en los procesos de formación permanente.

La falta de confianza del colectivo docente en la autonomía y en quienes corresponde promoverla desde las instancias centrales de los sistemas escolares también está muy relacionada con el escaermiento. Suele ser la consecuencia de decepciones o desengaños cuando se esperaba algo más de reconocimiento y valoración de las autoridades educativas por el desempeño ilusionado de las tareas profesionales y por una dedicación y compromiso destacados en ellas. Y, sobre todo, de comprobar que se trata de forma idéntica a quienes muestran ese afán y laboriosidad que a quienes se manifiestan negligentes.

La desconfianza entre el colectivo docente y de éste con las autoridades educativas, que es recíproca, está contribuyendo a la falta de iniciativas de una y otra parte, a generar obstáculos para la innovación y, a lo que es mucho peor: encontrar en ella argumentos para justificar la inoperancia y la desidia. Resulta necesario, pues, incrementar la fe por parte de la Administración en las personas que trabajan en cada una de las unidades escolares y que desde éstas se reivindique la autonomía y se genere la capacidad para desarrollarla responsablemente. Sólo hay que observar las evidencias de experiencias exitosas, satisfactorias y honestas de gestión autónoma en la mayoría de escenarios escolares en los que se confió abiertamente en los centros y en los profesionales que en ellos trabajan.

También convendría aumentar la confianza recíproca entre el colectivo docente y nuestras propias agrupaciones sindicales. En ocasiones han sido éstas, enfatizando en su rol de protección y amparo de ciertos derechos laborales, quienes más han coadyuvado al establecimiento de políticas conducentes a la heteronomía.

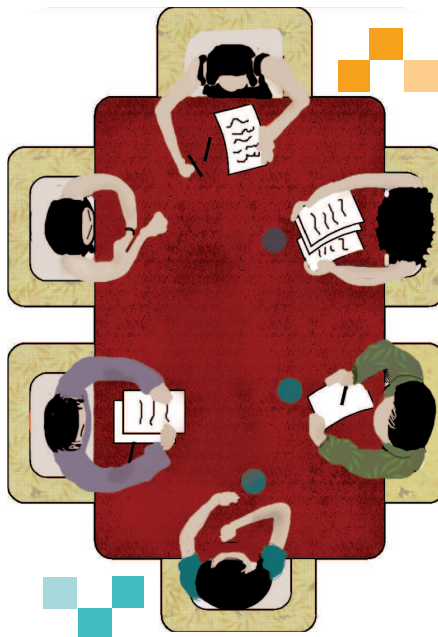
El segundo motivo se relaciona con la conformidad y aceptación de la costumbre de concebir la construcción del sistema escolar de un país en dos sentidos: desde el centro hacia la periferia y desde las instancias superiores hacia abajo, donde residen los establecimientos escolares y el colectivo docente.

En este escenario, los grandes lineamientos que orientan el quehacer de las autoridades educativas se construyen para que se implementen siguiendo exclusivamente los sentidos indicados. Como consecuencia, la autonomía tiende a concebirse en los círculos cerrados de los organismos políticos y técnicos de las Consejerías de Educación y, desde allí, se otorga en el grado que se considera oportuno a las instancias locales y escolares diseminadas por el territorio. Se abre la mano para que, poco a poco, entre los dedos, vayan goteando espacios de permisividad, más como concesiones que como acciones de promoción y apoyo a propuestas particulares innovadoras.

A la vista de las limitaciones y falencias de esta opción, tal vez resulte conveniente -yo creo que cada vez es más imprescindible- poner en marcha dos iniciativas. En primer lugar, comenzar a analizar, comprender, mejorar el sistema escolar y, en definitiva, construir el modelo educativo de cada país y, dentro de él, la noción de autonomía, mediante una trayectoria ascendente y periférico-central; es decir: desde las entidades locales y territoriales. La labor de las autoridades educativas consistirá entonces no en otorgar sino en reconocer la autonomía y en la promoción, aliento y facilitación de la puesta en marcha y la evaluación de prácticas pro-

fesionales sensatas, factibles y adecuadas a cada contexto.

En segundo lugar, acostumbrarse a concebir a la entidad autónoma como una unidad mayor a la que constituye cada establecimiento escolar concreto, que es lo que suele hacerse habitualmente. La escuela no se acaba en los límites que señalan sus muros. El barrio o distrito, el municipio, la zona educativa y la comarca son instancias necesarias y pertinentes para favorecer el desarrollo de la autonomía escolar. Si la educación es un proyecto social en el que todos los colectivos deberían estar involucrados, parece consecuente señalar a las entidades que están situadas en los lugares más próximos a los que se desarrolla la acción como



las instancias especialmente designadas para hacer posible el principio de subsidiariedad.

Cada vez son más las evidencias que nos ayudan a considerar con mayor atención esta posibilidad. La constitución y el funcionamiento exitoso de zonas escolares (no sólo en el ámbito rural), las experiencias, cada vez más extendidas, de las comunidades de aprendizaje, de las redes de colaboración entre centros de ámbito local, municipal o territorial y los proyectos educativos de ciudad son, entre otros, ejemplos de buenas prácticas que tratan de ofrecer mejores respuestas en un panorama de nuevos contextos sociales y de nuevos retos que tiene planteados la educación de la ciudadanía.

Las instancias territoriales que hemos mencionado deberían ser las entidades en las que con mayor conocimiento, agilidad y pertinencia se puedan tomar decisiones en relación con asuntos como los siguientes:

- Provisión y selección del profesorado, al menos de una parte del claustro de los centros, y del personal técnico de apoyo. Instancias de composición mixta formadas por una representación de la Administración Educativa, de la Administración Local, Municipal o Territorial, y, de manera especialmente numerosa, por miembros de la Comunidad Educativa de cada centro pueden ser muy pertinentes. Estas actuaciones, respetuosas en todo caso con los principios de mérito, publicidad y capacidad, devienen inaplazables en las zonas escolares de características especiales (difícil desempeño, rotación habitual alta de las plantillas docentes, centros de nueva creación, etc.).
- Diseño, desarrollo y evaluación de planes zonales de formación permanente del profesorado.
- Refuerzo del papel de los consejos escolares municipales y territoriales.
- Gestión más equilibrada, pertinente y negociada del tiempo lectivo, laboral y de ocio de toda la comunidad, según las peculiaridades de cada contexto social.

- Coordinación y apoyo a los centros en la organización de los servicios de comedor, transporte, contratos en prácticas con las empresas y también en el desarrollo de procesos administrativos: solicitud de plazas escolares, gestión administrativa y económica, etc.

- Promoción de actividades de colaboración entre centros con los propósitos de aumentar el conocimiento recíproco, reivindicar conjuntamente, compartir recursos y proyectos o constituir redes interinstitucionales.

- Mejora de la coordinación de las intervenciones de los servicios psicopedagógicos y asistenciales de apoyo externo a los centros del territorio.

Esta última tarea, además, sería congruente con las políticas -cada vez menos prescindibles- de abrir las puertas de nuestros establecimientos escolares a otros profesionales: asistentes sociales, mediadores, sanitarios, educadores sociales y otros especialistas con quienes, de manera creciente, deberemos compartir las tareas que se derivan de los requerimientos nuevos y difíciles de satisfacer que reciben las instituciones escolares.

Incremento de la confianza e inversión de los sentidos deberían estar acompañados de dos requisitos. Por una parte, un escenario en el que la descentralización, que no la simple desconcentración, esté presente de forma efectiva y sostenida. Y, por otra, que las decisiones relacionadas con el aumento de la autonomía estén orientadas siempre por el principio de equidad. Es decir, proporcionando a cada instancia e institución los recursos y las oportunidades que precise, de acuerdo con su situación particular: condiciones, restricciones y otros factores exclusivos, con la intención de que el desarrollo de la autonomía contribuya a una mayor justicia, evitando el aumento de los desequilibrios territoriales y entre los distintos grupos sociales.

