

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICODIDÁCTICA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS EN CLAVE DE SERVICIO PÚBLICO Y EQUIDAD

GONZALO LARRUZZEA ROMÁN

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:

DR. SERAFÍN ANTÚNEZ MARCOS Y DRA. INMACULADA MAIZ OLAZABALAGA

2011



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS	15
I PARTE: FUNDAMENTO TEÓRICO	17
4. EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA ESCOLAR.....	19
4.1 Connotaciones del término “autonomía”	19
4.2 Notas caracterizadoras del concepto de autonomía escolar	21
4.3 El carácter problemático del concepto de autonomía escolar: sus dilemas.	25
4.4 Una definición de autonomía escolar.....	27
4.5 Los niveles de la autonomía educativa	29
4.6 Ámbitos de la autonomía escolar.....	31
4.7 Contenidos de los ámbitos de autonomía.....	32
4.8 Diferentes concepciones de la autonomía de los centros educativos.	36
4.8.1 La autonomía neoliberal.....	42
4.8.2 La autonomía corporativa.....	51
4.8.3 La autonomía en clave de servicio público.....	54
4.9 Riesgos de la autonomía de los centros.....	55
4.10 Razones de la autonomía	69

4.11 Eficacia de la autonomía.....	79
4.12 Resistencias y obstáculos a la autonomía.....	84
5. CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN CLAVE DE SERVICIO PÚBLICO.....	89
5.1 El Proyecto Educativo de Centro	90
5.2 Papel de la Administración y los centros: su relación.....	93
5.3 La participación de la comunidad escolar	104
5.4 El liderazgo de las direcciones	106
5.5 Un nuevo paradigma de profesorado	115
5.6 La evaluación y el control	118
5.7 Quince proposiciones	123
6. LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO EUROPEO Y ESTATAL	128
6.1 La autonomía en Europa	128
6.2 La autonomía en España	142
6.3 La autonomía en Euskadi.....	157
6.4 La autonomía en la Escuela Pública Vasca	164
6.4.1 Análisis de la legislación	164
6.4.2 Otros estudios	178

II PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	189
7. METODOLOGÍA	191
7.1 Enfoque.....	191
7.2 Fases	195
7.3 Técnicas de recogida de datos	196
7.4 Participantes.....	202
7.5 Análisis de los datos.....	215
8. RESULTADOS	230
8.1 El concepto de autonomía en los participantes en la investigación.....	230
8.2 Grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca. Autonomía legislada y autonomía plasmada. Análisis por ámbitos.	264
8.3 Los principios y condiciones para la construcción de la autonomía y su aplicación y desarrollo en la Escuela Pública Vasca.....	314
8.3.1 El Proyecto Educativo.....	322
8.3.2 El liderazgo y las direcciones.....	345
8.3.3 El profesorado.....	376
8.3.4 La participación de la comunidad	409
8.3.5 El entorno y los municipios.	440
8.3.6 Los recursos.....	447
8.3.7 La evaluación y el control.	449

8.3.8 La Administración Educativa.....	468
8.3.9 La Inspección.	507
8.3.10 La relación Administración-centros.....	521
III PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	535
9. CONCLUSIONES	537
10. PROPUESTAS.....	555
REFERENCIAS.....	563
ANEXO I: Cuestionario	576
ANEXO II: Propositiones.....	580
ANEXO III: Material complementario de las entrevistas	596

1. INTRODUCCIÓN

Referirse a la autonomía de los centros como un factor inexcusable de calidad y eficacia se ha convertido en un lugar común de obligada referencia de los discursos educativos de las dos últimas décadas. Como ahora ocurre con las competencias, las leyes básicas sobre la enseñanza, desde los años ochenta a esta parte, se han visto obligadas a dedicar artículos, capítulos y hasta títulos enteros para tratar de regular este concepto de autonomía. Algunas tibias referencias se pueden encontrar ya en los años setenta, como, por ejemplo, en la Ley General de Educación de 1970. Pero es a partir de los años ochenta cuando el concepto de autonomía escolar va ganando terreno y generalizándose en todos los sistemas educativos. Paradójicamente, la brecha entre proclamas y realizaciones efectivas, entre regulación legislativa y plasmación real en los centros es todavía muy grande. Parece, por tanto, que nos encontramos ante una autonomía más decretada que construida y efectivamente realizada.

¿Sucede lo mismo en la Escuela Pública Vasca? La Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca, dedica un título entero, el V, cuyo desarrollo es prácticamente la mitad de la Ley, a la autonomía de los centros públicos. Pasados 17 años, la potencialidad que encierra esta ley, al parecer de muchos, no ha devenido en una red de centros públicos con personalidad propia, sino que una vez realizadas las transferencias educativas a la comunidad autónoma, éstos siguen deudores de una nueva centralidad, esta vez de la Administración Vasca, aunque con unos cuantos proyectos (Comunidades de Aprendizaje, Amara Berri, Antzuola etc.) que dan sabor propio a un puñado de centros, que constituyen la honrosa excepción dentro de un panorama bastante uniformador. ¿Es demasiado pesimista esta apreciación? Esperemos que la lectura de estas páginas ayude a despejar esta y otras cuestiones relativas al grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca, sus luces y

sombras y las posibilidades de futuro que se pueden explorar, siempre con la mirada puesta en los valores y el carácter de servicio público, que deben inspirar a la Escuela Pública Vasca.

La primera parte de la tesis consiste en un trabajo de análisis teórico que pretende poner los fundamentos de la autonomía y contextualizar el estudio empírico posterior, ceñido al caso de la Escuela Pública Vasca. En esta primera parte teórica se considera una triple vertiente: A) Una aproximación teórica al concepto de autonomía en la cual se abordan las aportaciones que a día de hoy son más relevantes. Con ello buscamos situar el estado actual de la reflexión en relación a la autonomía de los centros, así como ofrecer una visión panorámica completa, a la vez que organizada, de la enorme complejidad que ofrece el concepto de autonomía. B) Un análisis de las condiciones de posibilidad para un desarrollo de la autonomía en clave de servicio público. Este apartado se cierra con un conjunto de quince conclusiones que pretender condensar el análisis realizado. C) Una contextualización revisando la situación de la autonomía en Europa y en España. También se realiza una mirada global a la autonomía en Euskadi, para seguidamente examinar el estado de la normativa vasca en el tema de la autonomía y su reflejo en la Escuela Pública Vasca, así como algunos estudios que en el ámbito vasco han hecho referencia a esta cuestión en la última década.

La segunda parte se centra en el estudio empírico sobre la autonomía en los centros de la Escuela Pública Vasca, en que tras exponer la metodología empleada, las técnicas de recogida de datos y su análisis, los resultados se expresan y fundamentan en un conjunto de 75 proposiciones que buscan recoger las aportaciones del estudio.

Finalmente, en un tercer apartado, más breve, se ofrece la parte operativa de la tesis: un conjunto de conclusiones y, a partir de ellas, de recomendaciones

para una implementación de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca, como una herramienta para la mejora del servicio público que está llamada a ofrecer.

2. JUSTIFICACIÓN

Esta tesis se inscribe en una de las líneas de investigación del Programa de Doctorado de Psicodidáctica de la UPV: la organización escolar. Pretende contribuir a cubrir un hueco de reflexión y propuesta de un aspecto fundamental de la Escuela Pública Vasca para su incentivación y mejora: la autonomía.

Además de este entronque académico, la tesis tiene un interés político y social dentro del ámbito sectorial de la educación, que se justifica en los siguientes argumentos:

- El insuficiente desarrollo de la Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca. Esta Ley dedica una especial atención a la autonomía de los centros. Así lo declara el artículo 2, cuando dice: *“Se reconoce a los centros públicos docentes que componen la Escuela Pública Vasca la autonomía de organización, pedagógica y de gestión en los términos que se regulan en esta ley”*. El título V regula en diversos capítulos la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión. Aun reconociendo algunos avances, especialmente en el campo de la autonomía económico-financiera, la Administración Educativa no ha conseguido dotarse de un marco jurídico global para el desarrollo de la autonomía. Y ello pese al mandato explícito que le hace la propia Ley, en el artículo 5: *“Para el cumplimiento de los fines relacionados en el artículo 3, corresponde a los poderes públicos de la*

Comunidad Autónoma del País Vasco en el ámbito de sus respectivas competencias las siguientes funciones: ... d) La creación de un marco jurídico que posibilite la realización de un principio efectivo de autonomía de los centros”.

- A pesar de la voluntad legislativa inequívoca de la Ley de la Escuela Pública Vasca, las mediciones internacionales dan un bajo nivel de autonomía a la Escuela Pública Vasca. A tal efecto, como veremos de forma detallada en el punto 6.3, cabe recordar que el Informe Pisa 2.003 elaboró un índice de autonomía que en el caso de los centros públicos marcaba valores negativos respecto a la media de la OCDE, mientras que en los centros concertados mostraba valores positivos.

Centros públicos	OCDE	Euskadi	Centros Concertados
-0,68	0,00	0,19	0,80

Fuente: Informe Pisa 2003. Resultados de Euskadi. Pág. 58.

- Pero no se trata sólo de una medición puntual, sino de la propia autopercepción que existe desde el mismo sistema educativo vasco. En este sentido son reveladores dos estudios realizados por el Consejo Escolar de Euskadi sobre la dirección de los centros públicos en Comunidad Autónoma del País Vasco. En el primero de ellos, realizado en el año 2000, en el apartado final de las conclusiones, se dice textualmente: *“La autonomía de los centros es el principal cambio que ha de darse en la red pública los próximos años. Está recogida en la Ley de la Escuela Pública Vasca, pero somos conscientes que desde el 93 hasta aquí no se ha desarrollado”*

(Ojembarrena, 2000: 180). Una réplica de dicho estudio se produce 9 años después, bajo el título “Nuevo estudio sobre la dirección de los centros públicos en Euskadi”. En él puede leerse: “... *la percepción es que en la última década no se ha producido un incremento apreciable (de la autonomía)*” (Consejo Escolar de Euskadi, 2009: 29). Por otro lado, en las Jornadas celebradas en Bilbao en mayo de 2002 con el título "El centro educativo como marco de la calidad", en relación a la autonomía de los centros, entre las conclusiones, se expresó lo siguiente: “*Necesidad de incrementar y desarrollar la autonomía, superando las dificultades normativas para potenciar de manera ordenada y adecuada la autonomía de los centros*” (Conclusiones Generales. Bloque II). A ello nos volveremos a referir en el apartado 6.4.2.

A esta sentida necesidad en el ámbito educativo vasco, hay que sumarle el valor de oportunidad, que descansa en las siguientes consideraciones. La Ley de la Escuela Pública Vasca se promulgó con la clara intención política de poner orden en el sistema educativo vasco, configurándolo en dos redes, y de hacer de los centros de titularidad pública el eje vertebrador del sistema educativo vasco. En efecto, las ikastolas, que fueron un referente educativo y de identidad lingüística y cultural en el tardofranquismo, se vieron obligadas a decidir entre publicarse o formar una modalidad más de centros concertados. La Ley precedió al Pacto Educativo del año 1994, que asumía también, como no podía ser de otra manera, dada su tradición y la muy importante cuota de alumnado que atiende, una fuerte red de centros concertados, estableciendo unas cuotas de reparto entre ambas redes.

A partir de ese momento, la educación vasca ha transcurrido más por la senda de las políticas de facto, que por el acuerdo y su plasmación legislativa. A los incumplimientos del propio Pacto Escolar, hay que añadir unos largos años de indefinición en que no se ha renovado el pacto, ni se ha ido hacia una

regulación conjunta, por medio de una Ley del Sistema Educativo Vasco. Esto ha figurado en el debate de muchos agentes educativos vascos, y de algunas agendas políticas, como las del anterior Consejero de Educación, Tontxu Campos, que llegó a tener entre sus objetivos políticos declarados la elaboración de esta ley, pero al final las presiones de cada sector educativo y las políticas de hechos consumados, han primado sobre la negociación y el acuerdo colectivos.

Las elecciones de Marzo de 2009, como es conocido, supusieron un revolcón en el panorama político vasco, no tanto por los resultados electorales, que no difirieron demasiado de otros anteriores, sino por el hecho de que un conjunto de circunstancias políticas desembocaran en un pacto entre el PSE-EE y el PP, lo que ha supuesto el inicio de un nuevo ciclo, de incierto alcance político y recorrido temporal, pero, en todo caso, dejando atrás 30 años de hegemonía del PNV.

El programa del PSE-EE (2009) comprometía la búsqueda de un nuevo pacto escolar, que plantee una modernización del sistema educativo vasco en su conjunto, y, dentro de ello, un plan estratégico de la Escuela Pública Vasca. Esta intención electoral se vio ratificada como intención de gobierno, en la comparecencia de la Consejera de Educación, Isabel Celáa, ante la Comisión de Educación del Parlamento Vasco, para explicar los planes de su Departamento:

“Iniciaré inmediatamente y apenas concluya los encuentros con los distintos agentes sociales y políticos el diseño de un procedimiento que nos permita abrir una reflexión sobre las cuestiones a mejorar en la educación vasca. Lo haremos en torno a tres ejes:

- *Un plan de modernización del sistema educativo vasco en su conjunto.*
- *Un plan estratégico de la Escuela Pública Vasca.*
- *Un marco para el tratamiento justo y equitativo de los centros sostenidos con fondos públicos”. (Acta: 16)*

Parece, pues, que la coyuntura política ha favorecido y hecho oportuna esta tesis de investigación sobre los caminos de la autonomía escolar, como oportunidad para un fortalecimiento de la red de titularidad pública.

Como puede observarse, la tesis rehúsa un planteamiento más genérico referido a la autonomía de los centros sostenidos con fondos públicos, lo que incluiría también a los centros concertados. Naturalmente es necesario ese marco, y la deseabilidad de la autonomía como principio de vertebración del sistema educativo es aplicable tanto a los centros de la red pública como a los centros pertenecientes a las diferentes patronales de la red de centros concertados.

Pero hay tres razones para ceñir el tema a los centros públicos. La primera es que a día de hoy no existe una vertebración suficiente del sistema educativo vasco, cuyo modelo está aún por definirse. Como se ha comentado, al ya superado Pacto Escolar del año 94, no le ha sucedido ningún otro ni una Ley del Sistema Educativo Vasco. A fecha de hoy seguimos caminando por la senda del cortoplacismo, sin acordar un marco conjunto. En ausencia del mismo hablar de la autonomía de todos los centros no ofrece suficiente base referencial.

La segunda es una cuestión de necesidad. Hay una deuda contraída con una buena Ley, la 1/1993, que no ha terminado de desarrollar las enormes potencialidades que lleva dentro. Esta Ley quiso poner en lo más alto el desarrollo de la Escuela Pública. En Euskadi, la red pública y la concertada, en un modelo poco usual en el resto del Estado y en casi toda Europa, reparten casi por igual la prestación del servicio educativo en el País Vasco. Pero ya hemos visto que la capacidad de autogestionarse es muy superior en la red concertada, pues la LODE le ha permitido un marco más generoso para ello. A ello hay que añadir un desigual reparto de alumnado según sus características socioeconómicas y personales. Se evidencia con todo ello que la red pública

necesita salir de un funcionamiento estandarizado para recibir el impulso necesario que verdaderamente la coloque a la altura de los pronunciamientos de muchos políticos, cuando no dudan en proclamar que la Escuela Pública deber ser el eje vertebrador del sistema educativo vasco. Aunque no están escritas en el presente ni referidas al contexto vasco, conservan actualidad estas palabras de Rul (1993: 84) que podemos hacer nuestras:

“Las condiciones estructurales y funcionales actuales del sistema educativo configuran un modelo de escuela pública dependiente con un alto grado de intervención administrativa externa que lo despersonaliza si lo comparamos con los centros concertados que también están subvencionados con dinero público”.

También, en lo que sería una tercera razón, la tesis obedece a las opciones desde las que el propio doctorando quiere situarse. La educación no es un ámbito ideológicamente neutro, sino que, en cuanto tarea moral, exige tomas de posición, es decir, que no hablamos de una autonomía platónica, sino de una forma concreta de llevarla a cabo: en clave de servicio público y de equidad. En resumen, la tesis pretende ser una modesta contribución al fortalecimiento de la red pública en el País Vasco en el convencimiento de que la red pública es un medio idóneo -no el único- para el logro de un sistema educativo generador de calidad y cohesión social.

Por último, deseo subrayar el interés personal que me mueve a esta investigación, que se sitúa en línea con mi propia trayectoria personal. He sido a la vez actor y observador de la realidad educativa vasca desde diferentes atalayas. Por la actividad docente que he desplegado a lo largo de más de 15 años en la enseñanza pública, que incluye alguna experiencia como asesor de Barritzegune, he podido conocer la realidad de los centros. A ello se le suma mi labor de dedicación exclusivamente sindical, en el ámbito de la enseñanza, durante seis años, lo que me permitió conocer los entresijos de la Administración Educativa. Posteriormente mi participación, también durante

seis años en la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi me ha permitido profundizar en la política educativa vasca, así como en su legislación. He ejercido también la responsabilidad de la política educativa de una formación política, minoritaria, pero con representación parlamentaria. En la actualidad soy Director de un centro de Secundaria, lo que me ha facilitado un acercamiento más vivencial de las reflexiones que se abordan en esta tesis. Pero, además de esta actividad docente, asesora, directiva y político-sindical, mis intereses personales y formativos siempre se han orientado hacia los aspectos organizativos de los sistemas y las instituciones educativas, como lo demuestra el máster que cursé en la Universidad de Barcelona, sobre “Dirección y gestión de centros educativos”.

3. OBJETIVOS

El foco de interés de la tesis puede definirse de esta manera: Realizar un estudio de caso sobre la autonomía en la Escuela Pública Vasca. Para ello, por una parte, es necesario realizar un análisis de la situación de la autonomía de los centros públicos en el País Vasco que permita un diagnóstico con sus luces y sombras. Por otra parte, proporcionar un conjunto de orientaciones y medidas a la Administración Vasca y a los centros públicos para avanzar en la senda de la autonomía y, lograr una mayor autogestión de éstos, incrementando su eficacia como servicio público y propiciando una mejora de la equidad.

En síntesis, podríamos formular los objetivos de la presente tesis de la siguiente manera:

1. Analizar la situación de la autonomía en los centros de la red pública de la enseñanza vasca, su grado desarrollo y de esta manera poder diagnosticar sus fortalezas y debilidades.

2. Profundizar en las condiciones de posibilidad de su desarrollo, es decir, señalar el nuevo paradigma educativo en que debe inscribirse una sana autonomía escolar para la Escuela Pública Vasca.
3. Realizar propuestas para que Administración y centros educativos puedan avanzar en políticas de autonomía de centros en clave de servicio público y equidad.

I PARTE: FUNDAMENTO TEÓRICO

4. EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA ESCOLAR

Si la tesis habla de la autonomía en los centros de la Escuela Pública Vasca parece conveniente detenerse a precisar el primer aspecto, el concepto de autonomía: ¿De qué estamos hablando, cuando hablamos de autonomía escolar? (Estruch, 2006c).

Y aquí nos encontramos con la primera dificultad de lo que se intuye como un camino sinuoso. Efectivamente, trascendiendo la primera impresión de que nos encontramos ante un término unívoco y de fácil transacción entre todos, constatamos que nos encontramos ante una maraña de interpretaciones y orientaciones, que nos avisan de la necesidad de hilar fino, si no queremos quedarnos con un discurso bastante vacío al nombrar sin más precisiones el término “autonomía”. Como expresa Escudero Muñoz (1999: 3):

“...el discurso genérico de la autonomía es bastante vacuo hasta tanto precisemos qué ámbitos predicamos, respecto qué tipo de controles o dependencias, de qué manera puede desplegarse y bajo qué tipo de controles, a qué intereses sociales y políticos sirve, o quiénes pueden resultar beneficiarios o perjudicados de las políticas concretas que la diseñen o desarrollen”.

4.1. Connotaciones del término “autonomía”.

Así pues, antes de de ensayar una definición del término “autonomía”, vamos a hacer una aproximación al mundo connotativo del mismo y a algunos de los rasgos que lo caracterizan.

El término autonomía se asocia de forma inmediata con valores positivos relacionados con la libertad. En primer lugar hay una asociación inconsciente con la libertad individual: ser uno mismo, tomar la vida en las propias manos, construirse desde sí mismo, tomar decisiones propias, etc., son lemas que

conectan con facilidad con la mentalidad contemporánea, que no admite, al menos en teoría, servidumbres confesadas que pongan límite desde fuera a nuestro desarrollo personal.

Por otro lado, no podemos ignorar tampoco que, en nuestro contexto particular, hay un inconsciente colectivo que tiene marcado a fuego, de forma negativa, una larga noche de dictadura, con su modelo centralista hegemónico, frente a una experiencia más positiva de libertades personales y públicas y de apertura y descentralización administrativas, con un reconocimiento de naciones y comunidades dentro del propio Estado, que llegaron con la llamada Transición. Entre nosotros y nosotras, los vascos, pese a su carácter controvertido, la autodeterminación es un tema recurrente en el discurso político y forma parte esencial del imaginario colectivo de buena parte de la ciudadanía de nuestro país.

Es por ello que Estruch (2006a) alerta sobre la contaminación inconsciente que puede darse entre la autonomía política y la autonomía escolar. Extrapolando sin mayores miramientos de la primera a la segunda, podríamos establecer las ecuaciones centralismo igual a autoritarismo, autonomía igual a democracia. La cuestión se complica si miramos a nuestros vecinos franceses, siempre tan recelosos de dar margen a cualquier manifestación de identidades atávicas y tan proclives, en cambio, a reforzar el concepto de ciudadanía desde una visión estatal centralista, también en el terreno educativo, que sea garante de la igualdad de oportunidades para todos, es decir, precisamente centralistas desde las razones democráticas de “la igualdad y la fraternidad”.

4.2. Notas caracterizadoras del concepto de autonomía escolar

Reconozcamos, por tanto, que el término autonomía resulta atractivo, despierta cierta seducción y hasta incluso puede funcionar como discurso “moral(ista)” (Bolívar, 2004), por cuanto apela a la responsabilidad de los centros escolares en su buen funcionamiento. Pero a la vez tiene una ambigüedad constitutiva, que viene caracterizada por estas siete notas: es un término complejo, relacional, sistémico, parcial, dinámico, instrumental y problemático.

Es un término complejo, puesto que no hay una univocidad semántica, sino que hablando de autonomía podemos estar refiriéndonos a contenidos y finalidades muy distintas. Ese carácter polivalente del término es lo que permite que izquierdas y derechas lo puedan reclamar como propio, puedan enarbolar su bandera y defenderlo como panacea de los problemas de la enseñanza. Ello ha facilitado su divulgación y difusión. Tal como se pregunta retóricamente Díaz Rodríguez (2007: 161),

“¿cómo no estar a favor de potenciar los rasgos distintivos de cada centro, de limitar la burocracia y el intervencionismo de la Administración Educativa o acercar la escuela al medio?”.

Pero, a la vez, esta ambigüedad es la que lo convierte en problemático, pues como dice Escudero (1999: 6)

“aparece tensionado por fuerzas, intereses y propósitos discrepantes... Las políticas que pretenden erigirla como un nuevo espacio de juego para impulsar mejoras y reformas necesarias llevan en su seno tantas fuerzas potenciales como debilidades manifiestas”.

Efectivamente existen diferentes modelos de autonomía, como veremos más adelante, que, según pongan el acento en unos aspectos u otros, por ejemplo en los procedimientos o en los resultados de las evaluaciones externas,

pueden tener poco o nada que ver entre sí. Por otro lado, la complejidad le viene por las múltiples y variadas dimensiones en que se despliega el concepto, tales como los recursos materiales, la gestión financiera, la gestión de personal, los modelos de convivencia o los aspectos curriculares y pedagógicos más estrechamente vinculados a la actividad escolar.

Es un término relacional en tanto está estrechamente relacionado con otro conjunto de factores del sistema educativo. No es difícil percibir su conexión con cuestiones ampliamente debatidas en la enseñanza y con pocos acuerdos sobre las mismas, como la eficiencia de los sistemas, la calidad, la equidad, la libre elección de las familias, la rendición de cuentas, los liderazgos, la participación etc. A este respecto López Rupérez (2006: 102) señala que

“la autonomía se sitúa, pues, en el centro de un racimo de políticas públicas interrelacionadas -tales como las de libertad de elección, transparencia, pilotaje, dirección escolar, responsabilidad, equidad y mejora escolar- que completan el significado de aquella y aseguran su efectividad”.

Es un término sistémico, como consecuencia de lo anterior, esto es, forma parte de un universo, de una red, de un sistema de interrelaciones correlativas en que la alteración de alguno de sus elementos conlleva modificaciones en el resto. Avanzar, por ejemplo, en grados de autonomía afecta y modifica los estilos de la dirección o las competencias que esta dirección vaya a desarrollar. En este sentido es importante que el conjunto de elementos y factores guarde una coherencia entre sí y que se produzca una modulación de cada elemento que asegure un conjunto armónico, evitando políticas contradictorias entre unos y otros aspectos.

Es un término de contenidos parciales en tanto que, salvo algunas situaciones extremas, de las que hay muy escasos ejemplos en el panorama educativo internacional, la autonomía nunca es total y absoluta, sino de contenidos, más o menos amplios, pero siempre parciales. El grado de

autonomía dependerá de la legislación de cada lugar, de la efectiva implantación en los centros de esa legislación, de las políticas concretas que se quieran desarrollar etc. Pero desde la perspectiva de entender la escuela como servicio público la autonomía nunca puede ser total en la medida que la Administración tiene que jugar un importante papel como cohesionadora de todo el sistema, como garante de la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y, por tanto, como reguladora y limitadora de aquellos excesos que impiden *“una narrativa común a las nuevas generaciones”* (Biain y Lasa, 2004: 2).

Es un término dinámico, en la medida que ofrece tantas oportunidades como riesgos (Estruch, 2006b) y, por tanto, su carácter problemático, que enseguida veremos, hace que esté sometido a continua revisión, y a continuo hacer y rehacer. Pero sobre todo es dinámico porque la autonomía no es una realidad dada, porque no es suficiente una apoyatura legislativa, no es suficiente una autonomía decretada, sino que es una realidad que debe ser continuamente construida en cada centro (Bolívar, 2004, Sarasua, 2007), siempre considerando ese carácter problemático al que nos referimos. En este sentido la autonomía es *“más un proceso de reconstrucción institucional que el resultado de una acción política externa”* (Gairín, 2005: 282-283).

Es un término instrumental, es decir, la autonomía no es un fin en sí mismo, sino un medio para otros fines educativos. En esta característica del término coincide un amplio espectro de autores. La autonomía per se no es suficiente para generar un proceso continuado de mejora (Díaz Rodríguez, 2007), pues, como dice Hanson (1997: 14),

“la transferencia de poder representa una oportunidad, no la garantía de mejora de la calidad y la equidad en la escuela”.

Oportunidad para movilizar las fuerzas internas con relación a las innovaciones deseables (Gairín, 2005), pero sometida a la fragilidad, a la frustración y hasta a la perversión. En efecto, más allá de la eficacia, intervienen

las opciones ideológicas, por lo que la autonomía es una entelequia, en palabras de Escudero Muñoz (1999), si no nos preguntamos para qué la queremos, dentro de qué proyecto social la situamos (Estruch, 2006a). Esto enlaza con el tema de las diversas maneras como se puede concebir y llevar a cabo la autonomía, tal como reflexiona Marqués, C. (2004: 60):

“Si planteamos: “¿Autonomía para qué?”, también debemos preguntar: “¿Eficacia para qué?” Y deberíamos tener en mente otra cuestión: “¿Qué formas de participación, democracia, justicia y ciudadanía resultan del tipo de autonomía que se les pide a las escuelas ejercer?”.

Por todo ello, en un contexto generalizado de avance de las políticas que promueven un mayor grado de autonomía de los centros, muchos autores prefieren mostrarse cautos, y aún reticentes, antes de rendir una pleitesía acrítica al concepto. Una destacada voz en esta línea cautelar es la de Gimeno (2005a: 102-103):

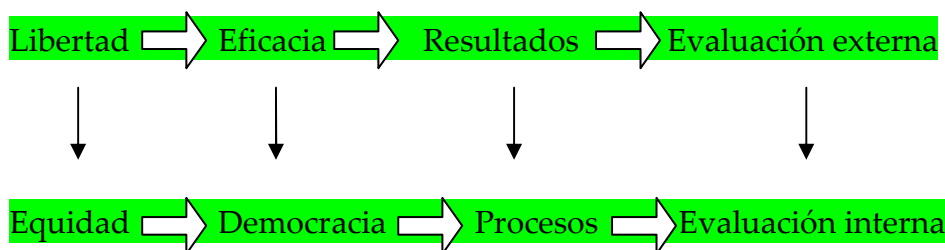
“Al adoptar políticas que van en una u otra dirección, sí que es pertinente preguntarse: ¿qué opción es más conveniente? A esa pregunta no se puede contestar con un “sí” a favor o un “no” en contra de cualquiera de los dos modelos, pues previamente hay que responder a otras: ¿para qué regular de forma más centralizada o descentralizada aspectos concretos en el sistema educativo? ¿Por qué motivo hay que descentralizar o por qué conviene hacerlo? La respuesta es que depende de si cumplen o no las finalidades que establezcamos, con qué eficacia lo hagan, según los efectos secundarios se deriven de la opción que tomemos. ¿De quién a quiénes pasa la capacidad de poder decidir, quiénes participan del reparto? ¿Decidir, sobre qué? Esos interrogantes lo que ponen de manifiesto es que la descentralización, como afirma Lauglo (1996), es conceptualmente bastante más problemática que su antagónica”.

Y esta última afirmación, nos mete de lleno en la última de las notas que aplicamos al concepto de autonomía escolar: su problematicidad, lo que desarrollaremos en el siguiente apartado.

4.3.El carácter problemático del concepto de autonomía escolar: sus dilemas.

El carácter problemático del concepto de autonomía escolar se ha venido cimentando en el análisis de las características previas y tiene su expresión en un conjunto de dilemas, de pares antitéticos entre los que tiene que navegar, con mayor o menor fortuna. He aquí algunas de esas antinomias, según Gairín (2005: 272): control-libertad de acción, heteronomía-autonomía, dirección-libertad, unidad-diferenciación.

Por nuestra parte, nos parece que la autonomía de los centros debe moverse en equilibrios más o menos logrados sobre este conjunto de dilemas íntimamente relacionados entre sí que ahora se formulan:



Fuente: elaboración propia

Primer dilema: Libertad-equidad. La autonomía se reclama para una mejor respuesta educativa, adecuada al medio donde se desarrolla, que permita considerar las diferencias culturales y socioeconómicas de cada centro. Sin embargo existe la sospecha de que esa libertad descentralizadora puede acarrear la consolidación de privilegios y el ahondamiento de diferencias entre centros, que pongan en riesgo la cohesión social. Como se pregunta Gimeno (2005a: 119),

“¿en dónde se pone el límite de lo que pasa a considerarse como diferencia legítima y reconocerla como motivo de la descentralización?; ¿cuándo la diferencia es desigualdad, haciendo de la defensa de la primera un argumento para mantener la segunda?”

Segundo dilema: eficacia-democracia. Nos encontramos, según lo expresa Codd (1993), ante el conflicto irresoluble entre el imperativo democrático de una mayor participación de las comunidades en las decisiones y el imperativo económico que exige que haya un reflejo inequívoco en la mejora de los resultados, basados muchas veces en mecanismos fuertes de control centralizado.

Tercer dilema: Resultados-procesos. Una reforma educativa debe ser eficaz, pero una vez más nos chocamos con la polivalencia de los términos, en este caso, de lo que significa eficacia. Las políticas favorecedoras de la autonomía deben tener también un reflejo constatable en forma de resultados. Sin embargo, quedarse meramente en estos, sobre todo cuando no se tiene en cuenta el nivel socioeconómico del alumnado, puede resultar un enfoque excesivamente reduccionista de la eficacia. Es preciso incorporar factores procesuales y cualitativos, sin quedar tampoco perdidos en una maraña difusa y líquida de criterios en que no se sabe muy si se está avanzando o no.

Cuarto dilema: Evaluación externa-evaluación interna. En coherencia con lo anterior está la rendición de cuentas. Aquí la autonomía debe moverse en un equilibrio entre rendición marcada desde el exterior o procesos de autoevaluación. Sin duda predominará una o la otra, en función de las opciones o de las preferencias que se hayan realizado en los anteriores dilemas.

Egido (2008: 166-167) resume de forma muy acertada estos dilemas que tensionan hasta la contradicción la autonomía de los centros:

“...dentro de los discursos que persiguen la autonomía institucional para las escuelas, pueden apreciarse dos corrientes de pensamiento, con planteamientos de partida bien distintos. Por una parte, se encuentran quienes reclaman un incremento de los márgenes de decisión de los centros educativos como un medio para mejorar la calidad y el rendimiento del sistema. Por otra, se encuentran quienes consideran que sólo en centros

educativos autónomos se pueden llevar a cabo proyectos educativos coherentes, así como transmitir los valores relacionados con la democracia y la participación a las nuevas generaciones. En el primer enfoque se subordina la autonomía al objetivo final de incrementar la eficacia del sistema, mientras en el segundo los centros escolares son percibidos como instituciones dinamizadoras de la comunidad y como escuelas de democracia, orientadas a fomentar los valores de la ciudadanía”

A modo de conclusión de este apartado, para una idea de la complejidad y problematicidad del término objeto de estudio resulta muy ilustrativa esta serie encadenada de interrogantes que nos plantea Gairín (2008: 95):

“... ¿qué grado y nivel de autonomía es deseable y aceptable?, ¿la autonomía desarrollada es la única posible?, ¿es posible impulsar la autonomía sin realizar reformas más amplias que afecten a la realidad social, cultural e incluso a la económica?, ¿qué mecanismos compensatorios son necesarios para hacer que el proceso de autonomía de los centros educativos no afecte a la equidad?, ¿quién está legitimado y cómo debe realizarse el proceso de control que la autonomía exige?, ¿la autonomía de funcionamiento puede ser compatible con la libertad de elección de centro u otros principios?, etc.

Como señala el propio Gairín (2008), de la manera como se orienten y resuelvan las cuestiones planteadas dependerá el éxito o el fracaso, en su vertiente cualitativa, de la autonomía institucional que se desea.

4.4. Una definición de autonomía escolar.

Llegados a este punto, después de haber establecido tantas precisiones y matices, nos atrevemos a proponer una definición del concepto de autonomía escolar, buscando una acepción lo más denotativa posible del término, por más que pueda ser sometida a intereses variados.

Entendemos por autonomía escolar la capacidad de un centro educativo para establecer sus objetivos, por medio del Proyecto Educativo y sus

desarrollos, contruidos colectivamente, para decidir los medios y procesos más idóneos para conseguirlos y para gestionar los diferentes recursos (humanos y materiales), de forma que todo ello dé respuesta a las necesidades de todas las personas que integran la comunidad educativa.

En esta definición merece la pena detenerse en los siguientes aspectos:

- Se habla de un Proyecto Educativo. No se habla de sistemas de gestión de calidad, ni de otra cosa, sino de proyecto. Sin proyecto no hay creatividad, no hay dirección clara hacia dónde ir, no hay proyección futura, no hay sueño que perseguir. Y se dice que ese Proyecto es fruto de un trabajo de elaboración colectiva.
- Se habla de los desarrollos del Proyecto Educativo. Los objetivos no se agotan en el proyecto educativo, sino que necesita sucesivos niveles de concreción en todos los planes y decisiones que se vayan aprobando y aplicando (Proyecto Curricular, Proyecto Lingüístico, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan de Gestión etc.). La autonomía es dinámica, siempre en construcción.
- Se habla de objetivos, de medios, de procesos y de recursos, todos ellos imprescindibles para construir la autonomía.
- Se habla de las necesidades de todas las personas, subrayando el carácter de tarea colectiva, de atención a la diversidad y de cohesión y de equidad en sus resultados.

4.5. Los niveles de la autonomía educativa

La autonomía de centro no es sino el último peldaño de un proceso de descentralización educativa, que debiera entenderse, según expresó la Conferencia Nacional de Educación de Cataluña (Antúnez, 2002: 2),

“como una manifestación de las políticas que ponen el énfasis en el principio de subsidiaridad, que pretenden otorgar el protagonismo de la acción educativa a las entidades más próximas al lugar donde se desarrolla la acción (municipio, comarca, territorio...), que quieren acercarse a las personas usuarias promoviendo más participación e implicación y que, en definitiva, buscan una gestión más eficaz y satisfactoria del sistema escolar”.

Efectivamente, la autonomía de los centros se inscribe en una secuencia hacia la descentralización con los siguientes peldaños: El Gobierno y la Administración Central de un Estado, el Gobierno y las Administraciones regionales o nacionales que pertenecen a ese estado, en nuestro caso, las Autonomías, los gobiernos locales o municipales y, por último, el nivel de cada centro escolar. Hay autores, como Gimeno Sacristán (2005a), que hablan de un quinto nivel de descentralización: el del profesorado. La descentralización última debe llegar hasta los profesionales que están a pie de obra. En nuestra opinión cabe hablar de un sexto nivel: la comunidad escolar con todos sus estamentos. Efectivamente, como luego veremos en el apartado de los riesgos de la autonomía escolar, el profesorado forma uno de los lados de ese triángulo dinámico de reparto de poder que se establece entre Administración Educativa, centros educativos y profesorado. Las cesiones de ámbitos de decisión hacia el profesorado deben ser también compartidos -de la manera apropiada que se determine- con el resto de la comunidad escolar, para que la autonomía no refuerce el corporativismo.

Como puede sospecharse, los modelos de descentralización son muy variados, según los países, los cuales reparten de forma muy distinta el poder educativo en los diferentes niveles, según veremos más adelante. En todo caso, hay modelos más centralizados, como el francés, otros más descentralizados, como el español (aunque con muy poca delegación de los gobiernos locales), otros más regionalizados, como el alemán, y otros muy municipalistas, como los sistemas escandinavos o anglosajón. La diferencia que establece García Garrido (2005) entre descentralización y regionalización, estriba en que los modelos descentralizados parten de un modelo centralizado desde el que han evolucionado, mientras que los regionalizados han sido concebidos así *ab initio*.

Pero en ningún caso debe entenderse la descentralización como un perfecto proceso en cascada. Más bien, nos encontramos con retenciones en alguno de sus peldaños. Como señala Bolívar (2004), hay que distinguir la autonomía de los agentes educativos de la descentralización como distribución territorial de poder o transferencia de competencias educativas. Es obvio que en España este proceso de transferencias está culminado, aunque sin romper el modelo estatal. Sin embargo, bastante menos madura se encuentra la descentralización educativa desde los gobiernos autonómicos hacia los centros.

Asimismo, de una autonomía decretada, no se sigue necesariamente un mayor grado de participación e implicación comunitaria. Hay centros en que las direcciones no “descentralizan” su poder. Así lo denuncian Marchesi y Martín (1998: 173):

“Hay sistemas educativos fuertemente descentralizados pero en los que es el director del centro, nombrado por la Administración educativa, quien adopta la mayoría de las decisiones”.

Es entonces cuando se produce ese estancamiento de delegación decisoria que no permite que progrese hacia el quinto y el sexto peldaño (profesorado y comunidad escolar), a los que acabamos de referirnos

4.6. Ámbitos de la autonomía escolar

La autonomía de los centros educativos se despliega en muy diversas dimensiones. Bolívar (2004), siguiendo a Levacic (1995) y a McGinn y Welsh (1999), cita las siguientes: organización del centro, gestión de personal, gestión de recursos, relaciones externas del centro, planificación, estructura y currículo.

Normalmente, los autores y diversas instituciones limitan a tres o cuatro esas dimensiones, que reciben el nombre de ámbitos. Pero no existe una categorización ampliamente compartida, sino diferentes formas de clasificar y ordenar la actividad de los centros. Así la Permanente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI) (2007) distinguía estos cuatro ámbitos: Pedagógico, organizativo y de funcionamiento, de personal y económico y de recursos. Por su parte, SAREAN (2007), Asociación de Directores de Centros Públicos de Enseñanza Primaria del País Vasco, habla de autonomía pedagógica, organizativa, de gestión de personal y financiera. Lasa y Biain (2004) comparten esta clasificación, aunque hablan de autonomía económica en lugar de financiera. Bas (2005) comparte también el esquema pero habla de autonomía curricular, en lugar de pedagógica. La Conferencia Nacional de Educación de Cataluña (2002), en cambio, limitó a tres ámbitos la autonomía: académica, administrativa y financiera.

En algunas ocasiones hay solapamientos o integraciones de unos ámbitos en otros. En otras ocasiones, como puede verse, se trata simplemente de meras diferencias nominales.

A efectos de univocidad y, por sentido práctico, vamos a elegir, y de ahora en adelante vamos a tenerla como referencia, esta clasificación por ámbitos: autonomía pedagógica, de organización y de gestión. Se añaden dos razones más, a las anteriores, para escoger esta clasificación: es la categorización que escoge la Ley 1/1993 (artículo 27) de la Escuela Pública Vasca, referencia

central de esta tesis, y además es coincidente con el esquema de la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (artículo 120.1).

4.7. Contenidos de los ámbitos de autonomía

Para conocer mejor qué elementos están incluidos en cada uno de los ámbitos y poder saber de qué estamos hablando cuando nos referimos a autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en los cuadros siguientes vamos a tratar de concretar, sin pretensión de exhaustividad, qué contenidos quedan acogidos debajo de cada uno de los ámbitos citados.

Autonomía pedagógica

- **Determinación de los criterios pedagógicos, didácticos y metodológicos del centro, en torno a los cuales se va a coordinar el profesorado.**
- **Objetivos y contenidos de la enseñanza.**
- **Distribución de los contenidos de la enseñanza.**
- **Horas de impartición de cada asignatura.**
- **Opciones de metodología didáctica y materiales curriculares.**
- **Programaciones generales por asignaturas o ámbitos de conocimiento.**
- **Criterios de evaluación y promoción.**
- **Medidas de atención a la diversidad.**
- **Tratamiento de necesidades educativas especiales.**
- **Actuaciones específicas con el alumnado extranjero.**
- **Aprobación de Adaptaciones Curriculares Individualizadas.**
- **Plan de Apoyo y Refuerzo Educativo.**
- **Plan de Acción Tutorial y Orientación.**
- **Criterios de agrupación del alumnado.**

- Propuesta del número de unidades y la implantación de modelos lingüísticos.
- Criterios de tratamiento lingüístico en horas lectivas y extraescolares.
- Organización de los recursos didácticos.
- Experiencias, programas y proyectos de innovación.
- Establecimiento de la oferta educativa. En los centros de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional, las opciones por el tipo de Bachillerato o ciclos que se quieran implantar.
- Programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias.

Autonomía organizativa

- Estructura orgánica del centro.
- Componentes de los diferentes órganos colegiados, responsables de cargos unipersonales.
- Organización de los Departamentos, didácticos o no didácticos.
- Criterios de asignación de tareas al profesorado y de distribución del tiempo lectivo y de permanencia en el centro.
- Principios básicos para la organización de los equipos docentes.
- Asignación de tutorías y de guardias.
- Organización del horario de dedicación al centro (exclusivas).
- Horarios tanto del profesorado como de los grupos de alumnos y alumnas.
- Jornada continua o partida.
- Distribución de los espacios comunes.
- Coordinación del profesorado, departamentos, ciclos y equipos docentes o de otra clase.

- Regulación de la participación del profesorado y otro personal del centro no docente, del alumnado y de las familias.
- Planes de impulso y mejora de la participación.
- Reuniones con las familias.
- Las distintas comisiones y órganos de los que se dote el centro: Comisiones ad hoc para abordar algunas cuestiones concretas, comisiones mixtas de carácter más estable, con representantes de todos los estamentos etc.
- Plan de convivencia
- Planes de formación del profesorado.
- Matriculación y condiciones de acceso del alumnado
- Control y tratamiento educativo del absentismo.
- Derechos y deberes del alumnado.
- Régimen de reclamaciones del alumnado.
- Definición de los procesos de información y toma de decisiones.

Autonomía de gestión

- Gestión de los recursos materiales que el centro dispone.
 - Inventarios.
 - Mantenimiento.
- Gestión administrativa:
 - Registros
 - Archivos
 - Certificaciones
- Gestión de los recursos económico-financieros:
 - Presupuesto: gastos de funcionamiento, equipamiento e inversiones.

- Los recursos para atender los gastos: procedentes de las Administraciones y de otras fuentes por las que cada centro procure allegar fondos.
- Compras.
- Contratación de servicios.
- Establecimiento de conciertos y convenios con instituciones y asociaciones externas a la escuela.
- Realización de obras: pequeñas y grandes.
- Comedor.
- Transporte
- La gestión de las personas:
 - Criterios de admisión de alumnado.
 - Contratación y retribución del profesorado, del personal educativo no docente y del personal de administración y servicios.
 - Ratio de profesor por aula.
 - Estabilidad del profesorado. Su implicación en el Proyecto.
 - La definición del perfil de los profesores.
 - Control de asistencia del profesorado.
 - Sustituciones.
 - La evaluación del profesorado y otros profesionales del centro.

Fuente: elaboración propia.

Todos los contenidos enunciados deben ser expresión de las propuestas institucionales genéricas que cada centro debe hacer a través de sus documentos básicos: El Proyecto Educativo, El proyecto Curricular, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y El plan de Gestión. Y sus desarrollos anuales por medio del Plan Anual de Centro que incluirá el Programa de Actividades Docentes, los programas de actividades de formación,

complementarias y extraescolares y el Plan Anual de Gestión y sus respectivas memorias.

Como todo intento de categorizar la realidad, la anterior clasificación puede tener cierto grado de artificialidad y, desde luego, de discrecionalidad por parte de quien la hace. En ese sentido hay que aceptar que algunos de los contenidos arriba enunciados pueden ser susceptibles de ser clasificados en dos o en los tres ámbitos, pues tienen más de una dimensión.

Al mismo tiempo es preciso aclarar que el listado realizado es una enumeración de posibilidades en la profundización de la autonomía. Ello no significa que en la práctica esas posibilidades estén negadas o parcialmente limitadas, según la legislación de que se trate, ni que todas conlleven un grado alto de deseabilidad para que sean llevadas a efecto. Sin duda, la Administración debe jugar un papel y la autonomía debe situarse en un marco de valores que pueden hacer rechazable que determinadas decisiones estén en manos de los centros, por ejemplo, la elección del alumnado. Y esto nos mete de lleno en el tema de las diferentes matrices ideológicas en que puede entenderse la autonomía de los centros.

4.8. Diferentes concepciones de la autonomía de los centros educativos.

Diversos observadores y analistas del mundo de la educación parecen coincidir (Anderson, G. y Dixon, A. 1993, Egido, I. 2008, Eurydice 2007, Gimeno 2005a) en que el tren de la descentralización educativa ha seguido sin parar en esa dirección durante los últimos 30 años, en países muy variados, incluso en aquellos con acusada estructura centralizada, que, en mayor o menor medida, se ha visto suavizada, aunque es en los países anglosajones y en Latinoamérica

donde esa política de descentralización, bien por tradición, bien por las reformas introducidas, es más notoria. Cabe resaltar que, aunque con matices distintos según la peculiaridad de cada país, esta tendencia es general y trasciende la adscripción política concreta de cada gobierno. Como señalan Anderson y Dixon (1993: 66),

“con independencia de que su promotor sea al Partido Laborista en Australia, los tories en Gran Bretaña o el Partido Revolucionario Institucional en México, los movimientos de reforma escolar tienden a promover la delegación de poderes a las escuelas...”.

Pero, como señala Gimeno Sacristán (2005a), conviene aclarar que por el camino de la descentralización se llega a destinos muy distintos, pues hay muy variadas motivaciones y muy diversos credos políticos detrás de cada impulso descentralizador. Aunque no faltan obstáculos y resistencias prácticas a la autonomía de los centros y, aunque hay una minoría de teóricos de la organización escolar muy reticentes a ella, hoy el debate no se establece tanto en la opción entre centros dependientes y centros autónomos, sino en qué modelo de autonomía se desea y con qué fines.

Aunque luego enriqueceremos los términos de la controversia con alguna clasificación de modelos más matizada, a primera vista aparecen dos concepciones netamente confrontadas: la neoliberal, que entiende la autonomía como gestión empresarial, y la comunitaria, en la que prima el propósito moral y el compromiso con la democracia. Seguramente hay un continuum de realizaciones, de manera que no hay ninguna versión en estado puro. Sin embargo sí podemos observar que las tendencias de delegación hacia los centros se han visto sacudidas en las dos últimas décadas por los fuertes vientos neoliberales que han arreciado en el panorama internacional.

Lo que en sentido originario podía tener unas justificaciones izquierdistas desde la emancipación y una democracia más consumada, en que

los conceptos de libertad, responsabilidad, equidad, justicia social, adaptación y respuesta al entorno próximo, democracia participativa, potenciación de la sociedad civil, apropiación de los proyectos, conceptos traídos de la esfera más estrictamente política, se vinculaban con el movimiento hacia la autonomía de las escuelas, ha terminado, por mor de políticas más derechizadas, dentro de otro marco de valores, adoptando tintes neoliberales. Oigamos a Escudero Muñoz (1999: 5) esta larga, pero esclarecedora reflexión:

“...La liberalización de los servicios y su sometimiento a la mentalidad y lógicas del mercado, provocada al mismo tiempo por crisis financieras y fiscales y por una ideología que ha logrado instaurar el dogma de la iniciativa privada como resorte incuestionado de redistribución y desarrollo, ha terminado adhiriendo, ahora, al término emblemático de la autonomía nuevos significados, criterios, funciones y propósitos. Los ahora más en boga no parecen tributarios de ideologías de progreso social y humano sino de otras, bien distintas e imperantes por doquier, que pretenden someter y regular la sociedad y las personas bajo los imperativos de la eficacia, eficiencia, rentabilidad y competitividad. Vaciada, entonces, la autonomía de sus pesadas cargas sociales y políticas, ha terminado rellenándose de otros compromisos y sentidos, significados y valores. Con este cambio, de una categoría política ha pasado a ser una eminentemente gerencial...”

Básicamente los valores que enfrentan ambos modelos son por una parte los de la cooperación, la participación democrática y la equidad y, por otra, los de la competitividad del mercado, la eficiencia en los resultados y la libre elección de centro por parte de los “consumidores” de los productos educativos. Como dice Cabada (2007a) están confrontadas la concepción de la producción de capital humano para una economía competitiva, frente a la educación de una ciudadanía libre, responsable y cohesionada. Libertad y equidad, no encuentran lugar para su conciliación en ninguna de las dos concepciones.

En efecto, hay dos modelos éticos de concebir la Administración Educativa, como nos lo plasma Codd (1993) en el siguiente cuadro:

Marco ético de la Administración Educativa

	Utilitarismo liberal de mercado	Justicia como equidad
Objetivo social primario	Elección	Equidad
¿Qué se distribuye?	Educación, como bien preferido (bien intercambiable)	Educación, como bien social primario
Principio distributivo	Utilidad (promedio óptimo de beneficios para todos, aunque las disparidades sean mayores)	Equidad (las desigualdades sólo se justifican si benefician a quienes están en desventaja)
Criterio principal para la asignación de recursos	Eficiencia (invertir para maximizar las ganancias totales)	Necesidad (invertir para mejorar las oportunidades de los menos aventajados)
Principal resultado educativo	Mayor productividad educativa	Distribución más justa de los beneficios educativos
Principal efecto social	Adquisición desproporcionada de recursos de los más aventajados (beneficio para algunos)	Redistribución de beneficios limitando la elección (bienestar para todos)

Fuente: Cood, J. (1993) "Gerencialismo, liberalismo mercantil y el paso hacia la autonomía escolar en Nueva Zelanda". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Pág. 194.

Los anteriores planteamientos, sin embargo, pueden pecar de excesivamente maniqueos y esquemáticos, pues no consideran que los modelos de autonomía varían no sólo en función de la orientación ideológica, sino en la pugna que se establece entre diversos poderes, obligados a continua fricción y también a continua colaboración, como son la Administración, las direcciones de los centros, el profesorado y la comunidad escolar. Habrá que preguntarse hacia quiénes se delega el poder en los procesos de descentralización a las escuelas, pues según la respuesta que demos, estaremos ante diferentes modelos de autonomía.

Así, Meuret (2004) diferencia tres tipos de SBM (School Based Management) o gestión basada en el centro: El modelo “administrativo” que concede el poder al director del centro; el modelo “profesional” que otorga el poder al profesorado, sobre todo a través de Consejos Electos (Consejos Escolares) en que los profesores son mayoría, y el modelo “comunitario” en el que la escuela debe reflejar las opciones hechas por la mayoría de miembros de la comunidad, sobre todo a través de Consejos, donde la mayoría son miembros no docentes.

El modelo administrativo puede valer tanto dentro de un sistema educativo centralizado, como hasta hace poco el francés, donde el director está investido de gran autoridad y, más que *primus inter pares*, es el representante de la Administración en el centro, cuanto para modelos de autonomía neoliberales en la medida en que se convierten en gestores y gerentes de unos buenos resultados. El modelo comunitario, sin duda, encaja con el modelo democrático de autonomía. Sin embargo, el modelo profesional introduce una variable importante a considerar, la del corporativismo.

Esto enriquece y matiza la clasificación bifronte primera, llevándonos con Carbonell (2001) a la siguiente clasificación de modelos: Autonomía liberal o tradicional asociada a la libertad de cátedra, al individualismo, la dificultad de trabajar en equipo, y, en definitiva, al corporativismo en la defensa de intereses particulares; la autonomía neoliberal asociada a la competencia y la autonomía innovadora asociada a la diversidad y creatividad pedagógica y organizativa.

No muy lejos de esta clasificación de modelos es la que realiza Estruch (2006a):

- Autonomía neoliberal: Se apoya en la cultura del libre mercado, la libre elección del consumidor y la limitación del poder del Estado, si bien esta

limitación es, hasta cierto punto, ficticia, pues esconde la sustitución del control directo por otro a distancia, por medio de la realización de pruebas externas, cuya medición y publicación se realiza con criterios de economía de mercado, sin tener en cuenta el nivel social y cultural de las familias. El lema de este modelo es la excelencia.

- **Autonomía corporativista:** Es la apropiación del servicio público por los profesionales que trabajan en él, que mantienen un control del poder interno que les permite anteponer sus intereses de grupo a los de los usuarios del servicio educativo. Esta situación ya fue, en su momento, denunciada por Fernández Enguita (2002) en un famoso y polémico artículo titulado “¿Es pública la escuela pública?”
- **Autonomía integradora:** Pretende romper la confrontación anterior, desenmascarando los argumentos de los defensores de cada uno de los anteriores modelos.

“A los partidarios del modelo neoliberal les interesa tener enfrente la caricatura de una escuela pública dominada por la burocracia, la rutina y los privilegios funcionariales. Y los encubiertos partidarios de la autonomía corporativista se refugian detrás de la progresista bandera de la escuela pública frente a los intentos de privatización, de aplicación de las leyes de mercado a la educación... A los neoliberales les desmonta la teoría de que la autonomía conlleva la competencia entre centros. Y a los corporativistas les anula su argumento de que el profesorado funcionario es consustancial con la escuela pública y la libertad de cátedra”. (Estruch, 2006a: 107).

En la autonomía integradora las evaluaciones sólo sirven para planes de mejora pactados entre los centros y la Administración. Estruch (2006a) se muestra sin ambages partidario de la contratación del profesorado por parte de la autoridad municipal, como en Finlandia.

Salvando los matices, y sin pretender establecer una correlación perfecta, vemos que es posible establecer paralelismos entre las clasificaciones de modelos que hemos comentado, tal como puede verse en el siguiente cuadro:

AUTOR	MODELO DE AUTONOMÍA		
Meuret	Administrativa	Profesional	Comunitaria
Carbonell	Neoliberal	Liberal o tradicional	Innovadora
Estruch	Neoliberal	Corporativa	Integradora

Fuente: elaboración propia

Esta tesis, tal como avisa desde su título y se ha explicitado en la justificación, se sitúa en una concepción de la autonomía próxima al modelo de la tercera columna del cuadro precedente. Algunas de las luchas emprendidas por escuelas en busca de modelos de participación comunitaria y equidad podemos encontrarlas en Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). Más adelante desarrollaremos los requisitos que exige construir una autonomía concebida en clave de servicio público. Sin embargo, ahora vamos a detenernos a caracterizar los distintos modelos de autonomía, especialmente la neoliberal y la corporativa, y a identificar algunas de sus manifestaciones, sobre todo de la primera en la medida en que la autonomía impulsada por el neoliberalismo es un fenómeno todavía en expansión en el panorama educativo internacional. Cerraremos el apartado con unas notas caracterizadoras de lo que podemos entender como servicio público.

4.8.1. La autonomía neoliberal

La autonomía de corte neoliberal ha estado vinculada en los años ochenta y noventa a un movimiento llamado “Nueva Derecha” formada por un conjunto de grupos de presión llamados, entre otras cosas, a hacer frente a la

ineficacia estatalista, proponiendo liberar los servicios públicos del excesivo control del estado, mediante la privatización de los mismos, o gestionarlos según técnicas de la empresa privada. La ineficiencia de los servicios públicos es una moneda de dos caras en la que al mastodontismo del Estado, con unos servicios públicos mediocres, pese a su derroche de recursos, se le añade la apropiación de los productores, esto es, las inercias conservadoras y corporativistas de los funcionarios que los atienden. Éstos, con relativa facilidad, ponen en práctica comportamientos que privilegian el beneficio personal en detrimento del interés general que teóricamente deberían salvaguardar y promover.

Martini (2004) hace una precisa descripción de las recetas que esta ideología propone para hacer frente a la inevitable tendencia a la ineficiencia de las Administraciones Públicas. Las soluciones pasan por descentralizar al máximo las decisiones, trasladando el centro de gravedad hacia los ámbitos locales, donde se pueden controlar más fácilmente, crear una relación de competencia entre organismos (¡y subcontratas!) que conceden los servicios, con el objetivo de reducir costes y aumentar la calidad y contener la tendencia a la expansión de los gastos públicos. Para la Nueva Derecha la educación es un bien de consumo y el profesorado es concebido como el conjunto de productores de ese bien, tal como lo denuncia Demaine (1993). El servicio escolar debe destinarse a satisfacer las exigencias e intereses libremente definidos de los usuarios.

Estos planteamientos neoliberales coinciden, en parte, con la Teoría de la Elección Pública (Public Choice Theory) cuyos análisis han tenido una gran repercusión en el mundo de la economía aplicada a la gestión pública y de la política. Para su mentor, Buchanan, Premio Nobel en 1986, el proceso político y el mercado son procesos análogos. En cada uno de los procesos, los individuos buscan la satisfacción de sus propios objetivos, cualesquiera que éstos sean, a

través de su participación en la interacción social. La Teoría de la Elección Pública también parte del supuesto de que los funcionarios públicos, que dictan políticas económicas y regulan a los agentes, actúan por su propio interés, tal como hacen las empresas.

Las decisiones públicas no son tomadas por ningún ente supraindividual, con vida y voluntad propia, como gobiernos o estados, sino por las personas que los conforman y que tienen el poder de decidir. El estado no tiene otros fines que aquellos de los miembros individuales que lo componen y no es una unidad separada en la toma de decisiones. Las decisiones del estado son, en último término, decisiones colectivas tomadas por individuos.

Según Martini (2004: 146) lo que diferencia al planteamiento abiertamente neoliberal de la Teoría de la Elección Pública

“reside en que éste confía a la Mano Invisible la tarea de armonizar los intereses individuales entre sí y con el interés general -concebido principalmente como el resultado de su suma- en la idea de que los mecanismos de mercado tengan la capacidad de producir por sí solos la mejor remuneración posible de los recursos invertidos tanto individualmente como colectivamente”

En todo caso, estas concepciones mercantilistas, apoyadas en los fracasos supuestos o reales del Estado, trasladadas al mundo educativo han dado pie a diversas teorías y formulaciones. Martini (2004) refiere la tesis desarrollada en Estados Unidos por Chubb y Moe que proponen como solución la implantación del “cuasimercado educacional”, es decir, una competitividad entre centros, al estilo de las empresas en un mercado libre. En este caso no se habla de mercado a secas porque la financiación de la enseñanza es en gran parte pública.

La versión italiana de estos enfoques lo representa Somaini. He aquí, recogidos por Martini (2004: 145), los principios básicos de su forma de ver la manera como hay que organizar el sistema educativo:

“... ”

posibilidad de que las familias elijan libremente la escuela donde se matriculen a sus hijos;

autonomía de los centros escolares a la hora de definir su oferta formativa y en la selección y empleo de los recursos humanos y materiales, con que poder ejecutarla;

financiación pública directa a los usuarios, en forma de “bonos educativos”, o indirecta a los centros basándose en el número de matrículas;

instauración de un régimen de competencia entre los centros escolares.

Separación entre el sujeto financiador (el Estado) y los sujetos productores y distribuidores del servicio, que pueden ser indiferentemente centros estatales, locales o privados autorizados”.

Pero los planteamientos de la autonomía neoliberal no siempre son tan explícitos y descarados como los expuestos hasta aquí. Con frecuencia se presentan bajo formas retóricas de apariencia apolítica que reducen la autonomía a mera cuestión de pericia gerencial. Un paradigmático ejemplo de este enfoque funcionalista y administrativo, habitante de un limbo de política educativa, lo constituyó el libro de Caldwell y Spinks (1988) *The Self-Managing School*.

“El mundo de The Self-Managing School -señala Angus (1993: 32)- es un mundo irreal, alejado de las relaciones sociales de desigualdad, hegemonía cultural, sexismo, racismo o cualquiera de las desventajas sociales y educativas que rodean e invaden la escuela”.

En este enfoque minuciosamente estructurado de la autonomía escolar una buena gestión escolar será muy parecida a una buena gestión empresarial.

Caldwell y Spinks, el primero profesor universitario de tendencias laboristas y el segundo director de una escuela de éxito, atendiendo a su trayectoria, no hubieran tenido que ser considerados, en principio, dentro de un

pensamiento conservador o neoliberal. Pero lo cierto es que al creer, no sabemos con cuánta ingenuidad, que la descentralización hacia los centros es más administrativa que política, proponiendo la toma de decisiones en el nivel local en el marco de unas políticas y orientaciones estatales, fueron “instrumentalizados” en la ejecución de las políticas educativas del Partido Conservador, aunque luego fueron seguidas también, de mejor o peor gana, por el laborismo posthatcheriano. Estas orientaciones se centraron en estos aspectos: un currículo nacional, el control local de los presupuestos escolares, la elección de la escuela a cargo de los padres y el establecimiento de mecanismos que permitieran a las escuelas sustraerse al control de las administraciones educativas locales (LEA en Inglaterra y Gales).

Esto nos da una idea, según Angus (1993), de la capacidad de fagocitación de la derecha de un discurso bienintencionado a favor de la autonomía de los centros. La democracia se reduce a la elección de centro por parte de los padres y al impulso a la participación de éstos alentando a que como consumidores de bienes educativos sean exigentes en la consecución de un producto de calidad, que, a fin de cuentas, es lo que puede garantizar el progreso económico de los suyos.

Otro ejemplo de perversión de un buen planteamiento nos lo da también el mismo autor al referirse a lo ocurrido en el estado australiano de Victoria a comienzos de los años ochenta. El gobierno laborista de entonces se propuso introducir unos principios más democráticos en el gobierno de la educación, impulsando una reforma que tenía en la participación su eje principal. Se vinculó, además, la idea de participación con las de equidad y recuperación de las desventajas, así como a la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de las comunidades locales. Pero sea porque se subestimaron las resistencias administrativas al cambio, sea por las restricciones económicas que tuvo que padecer el estado de Victoria en la segunda mitad de los ochenta, la experiencia

se saldó, salvo avances en algunas determinadas comunidades locales, con un movimiento hacia la autonomía de las escuelas dentro de un modelo muy alejado de las pretensiones iniciales con que se concibió.

Sin irnos tan lejos en el espacio y en el tiempo, podemos encontrarnos con ejemplos más próximos. El año 2007, la empresa Prospektiker dio a conocer el resultado del estudio que le había encargado el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, con el objetivo de realizar un análisis prospectivo sobre los escenarios de futuro de los centros educativos no universitarios dependientes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en un espacio temporal de medio-largo plazo (2015). En el informe se puede leer:

“La competencia entre los centros por captar el alumnado ha ido en aumento y los Centros que han optado por contar con un proyecto bien definido, prevalecen y tienen ventajas competitivas sobre los que no lo han hecho, entre los que se encuentran algunos en una fase de clara decadencia. Esta situación se ve agravada por la escasa autonomía de los centros, dado que la Administración Educativa aporta escasas herramientas y recursos a los centros para responder a los retos planteados por la situación, siendo los pocos centros que tradicionalmente contaban con más recursos, los que mejor han podido responder a los retos”. (Prospektiker, 2007: 46).

El discurso neoliberal no siempre viene de la mano de duros lenguajes empresariales y economicistas, de eficacia y resultados, sino taimadamente disfrazado con las nuevas filosofías organizativas de carácter humanista que se han ido extendiendo con mayor o menor fortuna en el mundo empresarial, con un lenguaje atractivo muy próximo a la democracia participativa, a la descentralización y al reconocimiento de la capacidad creativa de cada persona que enlaza con profundas y sinceras aspiraciones de una mayor autonomía de los centros para una mayor apropiación de los proyectos educativos por parte del profesorado y de las comunidades y para una respuesta más adaptada a

cada entorno concreto. No deseamos anatémizar de antemano todas estas formas de organizar las empresas, algunas cargadas de visión ética y humanista, aunque otras, simplemente bajo el impulso de organizaciones menos jerárquicas de producción, buscan de forma inconfesada una manera de hacerlas más rentables. Dentro de la primera intencionalidad, gozan entre nosotros de gran predicamento los planteamientos del empresario Saratxaga (2007), cuya asesoría ha sido reclamada también por agentes educativos, como las Ikastolas.

De forma proverbial Escudero (1999: 7) describe cómo estos nuevos paradigmas organizativos, llamados postfordistas o toyotistas contribuyen muy eficazmente a que el neoliberalismo nos cuele su visión de la descentralización y la autonomía aplicada a los centros educativos:

“Estas coordinadas políticas y sociales están suponiendo un caldo de cultivo para el surgimiento de nuevos esquemas de organización y gestión, particularmente aquellos que, según defienden los paladines de la gestión para la excelencia corporativa, han recuperado la vieja tradición de los recursos humanos, potenciándola e instrumentándola para el logro de cotas ahora más altas de producción y competitividad. La valoración de los sujetos y su creatividad, también de su implicación, compromisos e identificación con las finalidades y procesos de las organizaciones, se ha constituido en la alternativa a los modelos de gestión y dirección jerárquicos, lineales, basados en la separación entre quienes piensan y ordenan y quienes, consecuentemente, quedan confinados tan sólo a la ejecución y seguimiento de órdenes. La gestión ahora emergente pretende centrarse en procesos más horizontales, diluirse entre las unidades más pequeñas de la organización, donde debe encontrarse al mismo tiempo el pensamiento y la acción, y, desde luego, la activación de mecanismos y procesos internos de autorregulación que habrán de ser sometidos a los correspondientes imperativos de rendición de cuentas y asunción de responsabilidades”.

Gimeno Sacristán (2005b: 228) también se ocupa de esta cuestión, subrayando la peor versión economicista de estas nuevas formas organizativas, extrapoladas al mundo de la enseñanza.

“Este modelo reclama otro tipo de trabajador que, antes que ser el fiel servidor o el eficaz burócrata cumplidor, es el (profesor) competente con una capacitación que le permita adaptaciones constantes y con una formación permanente que revierta sobre el puesto de trabajo, con una mayor implicación en la mejora de los procesos (participación en la definición del proyecto educativo o curricular) y en la definición de los productos que es preciso lograr (concreción del currículo). En la eficacia de los logros están sus incentivos profesionales, es decir, se necesitan profesionales especializados discutiendo los procesos que se desarrollan y los productos que consiguen, más allá del papel de trabajadores no especializados ocupando los últimos eslabones de la cadena de producción o de técnicos...”

La autonomía en este paradigma no es un “derecho” de los centros para que den una respuesta educativa más adaptada a sus necesidades, sino un “premio” por ser eficientes en los resultados. Surge así el concepto de “autonomía ganada”, que es el imperante en Inglaterra. La autonomía en lugar de otorgarse, hay que ganarse. Desde esta perspectiva la concesión de autonomía está pensada para las escuelas “más exitosas”. Marques (2004: 74) nos recuerda que la Ley de Educación del 2002 recoge explícitamente el concepto de la autonomía ganada de esta forma: como *“un derecho para que las escuelas bien dirigidas ganen una mayor autonomía dentro de las partes del Plan Nacional de Estudios, y en las condiciones laborales y sueldos de los profesores”*. (DFES, Noviembre 2002). Así se expresaba en 2003 Charles Clarke, Secretario de Estado de Educación:

“La... Ley de Educación del 2002... me facilita como Secretario de Estado eximir la legislación educacional que impide cualquier avance de sentido común... Esto es “autonomía ganada” donde las escuelas pueden demostrar que están bien dirigidas, bien guiadas y dan un rendimiento alto”. (Marques, 2004: 73).

En realidad, este concepto forma parte de una nueva manera de gestionar los servicios públicos. Siempre siguiendo a Marques, una política semejante se está llevando también en el sector de la sanidad pública (NHS o Sistema Nacional de Sanidad). En el NHS se clasifican sus entidades según los colores del semáforo: entidades con mal rendimiento se clasifican en rojo, y los mejores en verde. Los que alcanzan buenos niveles de rendimiento se ganan una mayor libertad de las inspecciones, mientras que el entrar en zona roja puede llegar a significar que se despide a la dirección entera.

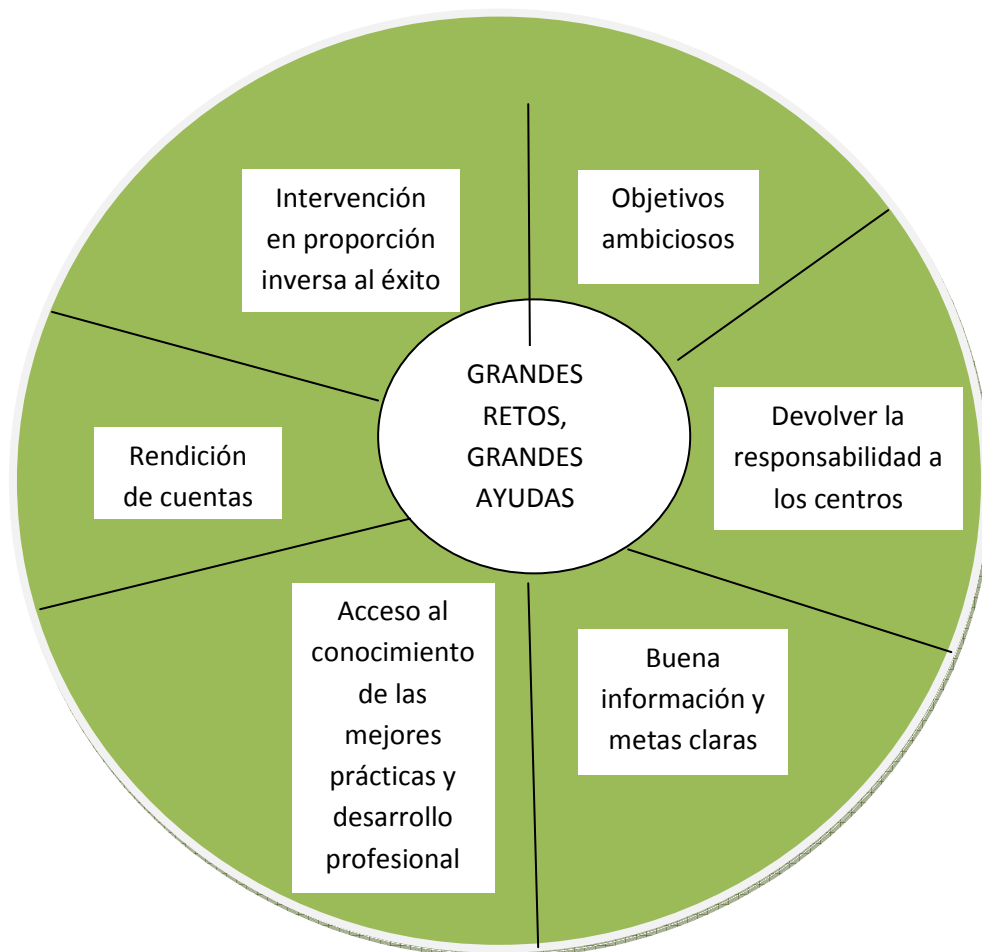
En el caso de los centros de enseñanza, la autonomía significa zafarse del control de las autoridades locales (LEA) y pasar a depender directamente del Gobierno Central. Dice Marques (2004: 74):

“La autonomía ganada interactúa con la tendencia de crear escuelas especializadas. El objetivo del gobierno es tener 2000 escuelas (no dependientes de la LEA) antes del año 2006. Además habrá Academias que son escuelas independientes, financiadas por el Estado y proveerán educación gratuita respaldada por patrocinadores privados. El objetivo del gobierno es tener un mínimo de 33 academias antes del 2006”.

En efecto, el Departamento de Educación y Empleo (nótese la vinculación de ambos conceptos para el nombre del organismo), promovió la llamada “Iniciativa de Financiación Privada de Escuelas”, dando lugar al programa de Partenariados Públicos Privados. Este mecanismo asociativo está hecho con la mirada puesta en la obtención de determinados resultados educativos e institucionales, dentro de una estructura rígida de rendición de cuentas, en el que los intereses del mecenazgo, lógicamente, cuentan.

Como en el caso sanitario la intervención de la Administración es inversamente proporcional al éxito escolar de una institución. En una versión amable de la autonomía ganada, Hopkins (2004), en su momento asesor educativo de Blair, habla del gran principio para una política de mejora de la

escuela. “Grandes retos, grandes ayudas”. Para Hopkins (Díaz Rodríguez, 2007) esta apuesta británica dibuja este círculo conceptual:



Fuente: Díaz Rodríguez, V. (2007). “Planes de centro y autonomía. Orientaciones para hacer de la necesidad virtud”. En Vaello, J. (coord.), *Equipos directivos y autonomía de centros*. Pág. 165.

Hasta aquí una caracterización y algunas ejemplificaciones, más o menos edulcoradas, de la concepción neoliberal de la autonomía de centros. Detengámonos ahora por un momento en la llamada autonomía corporativa.

4.8.2. La autonomía corporativa

Sobre este modelo no existe apenas teorización descriptiva del mismo. Propiamente no se trata de un modelo de autonomía, sino más bien de un aprovechamiento de los amplios márgenes de decisión incontrolada que de facto ya se dan en los centros y en la labor del profesorado, para, desde ahí,

atrincherarse y construir un muro defensivo frente al avance de concepciones más democráticas y participativas de la autonomía. Por tanto, no es un modelo de autonomía que alguien proponga como modelo a construir. Habría que situarlo más bien como un conjunto de resistencias a un modelo de autonomía comunitaria, como veremos más adelante.

Fernández Enguita (2002: 35) es el que ha hecho una denuncia más cruda de este aprovechamiento en beneficio propio personal o corporativo del funcionariado:

“Mi opinión es que...es posible una subordinación de la escuela a otros intereses, concretamente a los intereses espurios de los profesionales del sector, que puede calificarse abiertamente de apropiación, en la medida en que intereses y objetivos públicos (los del alumnado, la comunidad del entorno y la sociedad global) quedan subordinados a los intereses y objetivos privados (de cada profesor) y corporativos (del conjunto del profesorado) a veces hasta el punto de su abandono. Eso es, creo, lo que ha tenido lugar en el último período, sobre todo en el último decenio”.

Él mismo hace una descripción pormenorizada de los mecanismos del funcionariado para el mantenimiento de sus privilegios: Reformar a la baja calendarios y horarios escolares; traducir la autonomía profesional en simple tiempo retribuido, reduciendo, por la falta de implicación, este empleo a tiempo parcial, aunque remunerado a tiempo completo; frustrar lo mejor de las reformas educativas por la renuencia a responsabilizarse de nada que salga de la estricta impartición de la materia en el aula; cómoda servidumbre al libro de texto; las resistencias a la participación de padres o alumnos, valorándola con frecuencia de forma defensiva como una intromisión en su tarea; apelar a un discurso antijerárquico frente a las direcciones para seguir siendo los dueños y señores de su grupo y de su aula, etc. Todo ello coadyuvado por la irresponsabilidad acomodaticia de los sindicatos.

Como se ha señalado anteriormente, con frecuencia el discurso corporativista viene acompañado de avisos y llamadas a la cautela para no ser víctimas de la ola internacional de mercantilización de la educación y por una encendida defensa de la escuela pública. En esa línea se sitúa el artículo de Gómez Llorente (2006: 95) “El riesgo de la privatización encubierta”. En él se arremete contra la concepción del servicio educativo como un gran mercado, para lo que el concepto de autonomía es la clave de todo el proceso:

“Sin autonomía para crear (libre iniciativa), sin autonomía para gestionar diversificando el currículo o producto que se ofrece (libre empresa), no hay posible comparación entre cualidades y calidades diferentes (libre competencia), ni por último se ofrecería diversidad de opciones al consumidor (libre elección). Es decir, la autonomía, interpretada con mentalidad empresarial [¿por qué no decir capitalista, que es su nombre?] resulta ser el eje del mercado educativo, o mercantilización del sistema escolar”.

Pero el artículo no se detiene en la denuncia de la instrumentalización de la autonomía, a la que se considera, por su carácter mercantil, un verdadero caballo de Troya de la privatización en la Escuela Pública, sino que, más allá, se convierte en una encendida defensa del funcionariado

“Es precisa una torpe ceguera para no percibir que se va hacia un modelo gerencial que intenta aproximar el papel del director al del patrón en un colegio privado. Ahora bien, concebida la gestión en plan empresarial, el funcionariado docente resulta contraindicado; aparece como un hándicap de la escuela pública, pues a la hora de competir el gestor de la privada maneja a un personal más dócil, más versátil y sumiso, pues está sujeto a la eterna incertidumbre que se deriva de su condición laboral...”

La cuestión es grave, porque el funcionariado no es un régimen de privilegios, como frívolamente se dice, sino algo ideado para garantizar la neutralidad ideológica del Estado, y para asegurar el trato igual a todos los ciudadanos por parte de los servidores públicos. Tender hacia la laboralización de los docentes es otra forma de desnaturalizar la escuela pública...

...No es esa la autonomía que deseábamos. Lo que queríamos era mayor autonomía para las decisiones pedagógicas de los claustros, de los departamentos, y en definitiva del profesor en el aula". (Gómez Llorente, 2006: 97)

4.8.3. La autonomía en clave de servicio público

Pareciera que no hay otra alternativa a la concepción neoliberal que el actual status quo. Sin embargo, frente al modelo liberal, centrado en las reglas del mercado, y el burocrático y centralizado, puede haber un modelo democrático asociado a la idea de servicio público y de vinculación con los fines educativos. Como dijo el propio Fernández Enguita en un encuentro de la Federación de Enseñanza de CCOO de Madrid,

"creo que entre el Estado y el mercado hay una cosa que podemos llamar servicio público". (Citado por Jaume Carbonell en el prólogo del libro de Fernández Enguita antes comentado "¿Es pública la Escuela Pública?": 22)

Creemos que este texto de Gairín (2008: 98-99), pese a su longitud, recoge certeramente la línea inspiradora de esta tesis:

"Más que servir de coartada a planteamientos liberales, que justifican desde la racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos en función de las mismas, nuestra propuesta tiene más que ver con la idea de la educación como servicio público y con la identificación de una escuela como pública.... Las señas de identidad de la escuela pública de la que hablamos han sido presentadas desde diferentes perspectivas. De ellas, nos identificamos con las resumidas por Santos (2002) en las siguientes:

Es una escuela a la que todos y todas pueden acceder... Es una escuela democrática... La selección de sus profesores y profesoras se hace mediante criterios de carácter público y abierto... Es laica, como corresponde a un estado aconfesional... Es plural ideológicamente y culturalmente... Su ideario se asienta en una moral laica que propugna, defiende y cultiva valores universales...Se implica activamente en la construcción de una

sociedad más justa y más igualitaria... Practica la coeducación...Defiende y practica la integración de las personas...Es crítica en el planteamiento interno y en las directrices educativas...

Estas características enlazan claramente con una escuela abierta a todos y todas que trabaja la diversidad como valor social y educativo, que trata de compensar desigualdades de origen, que profundiza en las oportunidades educativas que proporciona, que se inserta y compromete con la realidad social y que establece mecanismos de mejora permanente”.

Como el propio Gairín (2008) indica no tiene por qué haber una identificación exclusiva entre escuela estatal y escuela pública, pero las características descritas están directamente entroncadas con la razón de ser última de la escuela de titularidad pública: El servicio público.

4.9.Riesgos de la autonomía de los centros.

Por todo lo dicho hasta aquí, ya habremos podido advertir que el impulso de la autonomía de los centros escolares es una política educativa peliaguda, que encierra tantas oportunidades como peligros le acechan (Estruch, 2006b). Son numerosas las preocupaciones que se suscitan para que no se produzca un uso desviado de la misma. Biain y Lasa (2004), por un lado, y Gairín (2005), por otro, expresan esas legítimas dudas por medio de estos interrogantes: ¿Están todos los centros preparados para abordar su futuro autónomamente? ¿Es positivo un desarrollo indiscriminado de la autonomía en los centros? ¿Sería necesario distinguir entre centros, en base a su capacidad de ser autónomos? ¿Cabrían distintos grados de autonomía según los centros? ¿Únicamente accederían a mayores cotas de autonomía aquellos centros que ya de por sí predicen un futuro exitoso? ¿Es posible la autonomía desde un alto nivel de dependencia del sistema educativo? ¿Impulsar la rápida presencia de instituciones más autónomas no puede generar una cierta anarquía? ¿Es

asumible la pérdida de control desde los aparatos del Estado? ¿Hasta qué punto se vincula la autonomía al modelo de Estado y a los procesos de descentralización? ¿Cómo compensar los déficits socioculturales donde se sitúan? ¿Es suficiente el marco dibujado por nuestras leyes?, en definitiva, ¿es positivo, deseable, qué comporta, a quién interesa un proceso de mayor autonomía?

Vamos a detenernos en la caracterización de los principales riesgos que acompañan a las políticas a favor de la autonomía de los centros:

El riesgo de la autonomía como retórica vacía. La autonomía es un tema recurrente en los discursos educativos, pero en nuestro entorno próximo son escasas sus realizaciones. Como hace más de una década ya denunciaba Escudero (1999) es un fenómeno más repleto de retóricas y buenos propósitos que de decisiones y medidas políticas congruentes.

El riesgo de la autonomía decretada y no construida. En algunas ocasiones la autonomía ha tenido un reflejo normativo, en algún grado, al menos. Las Administraciones con frecuencia estiman que su responsabilidad termina en la plasmación y regulación legal de los niveles de autonomía. Se ignora que la autonomía es un proceso, que debe ser acompañada y asesorada y construida (Sarasua, 2007) en cada centro y para ello es necesario crear los mecanismos y generar las condiciones que propicien su desarrollo. Hay, pues, un doble plano: el de la autonomía que se legisla, al que suelen referirse los teóricos, y el de la autonomía real que se construye en cada centro.

El riesgo de la autonomía uniforme. Dado que la autonomía es un proceso a construir y por ello tiene un carácter dinámico, hay que considerar con Gairín (2005: 318) que

“los niveles de autonomía no se pueden dictar ni uniformar, dependerán de cada realidad y situación. Tampoco son siempre

los mismos, al estar sujetos a procesos de crecimiento con ritmos y características diferentes; son, en este sentido, graduales”.

Aunque la legislación, sobre todo de carácter general, debe referirse a marcos generales, es necesario que las normativas más específicas permitan crear esas condiciones de libre y gradual adhesión a la autonomía. Es un error tratar a todos los centros por igual y practicar una política de “café para todos”, imponiendo al mismo tiempo a todo el sistema educativo una autonomía por decreto (Cabada, 2007a). Esto tiene una indudable repercusión a la hora de asignar recursos a los centros. Habitualmente hay criterios preestablecidos y rígidos, que no consideran etapas educativas, contextos, proyectos etc.

El riesgo del poder centralizador de las direcciones. La autonomía tiene su sostén en una filosofía de profundización democrática y participativa, que no encuentra justificación cuando se detiene en alguno de sus niveles, por ejemplo, las direcciones de los centros. La última depositaria de la autonomía es la comunidad. Gairín (2005: 317) advierte también de este peligro, señalando que

“sería absurdo que los centros educativos que hubieran alcanzado una alta autonomía de gobierno reprodujeran internamente situaciones de despotismo y autoritarismo”.

Sin embargo, a veces, las proclamas sobre la autonomía esconden un deseo de una transferencia de poder, más que un reparto del mismo.

“Aunque legítima, también es una reivindicación para ganar poder, de justificarlo de otra manera, de destacarse y hacerse presente, de reproducir, a menor escala, el mismo centralismo anatematizado, aunque con la ventaja de no aparecer como centralista”. (Gimeno 2005a: 110).

La autonomía concedida puede convertirse en la coartada de un liderazgo eficaz y manipulador para dirigir los centros con arreglo al “visionarismo” de sus direcciones. Aunque no puede ceñirse a esquemas gerenciales y vinculados a los sistemas de gestión de calidad, he aquí una descripción descarnada de manipulación, realizada por Angus (1993: 36-37):

“El líder (director) articula una visión de la escuela que acaban compartiendo los demás miembros de la misma; a continuación, la visión “ilumina” las actividades ordinarias de los miembros de la escuela y les confiere una “significación espectacular”; en este punto, el líder “implanta la visión en la estructuras y procesos de la organización, de manera que las personas experimenten la visión de las diversas actividades que lleva a cabo la organización”; esto lleva a una feliz situación en que las decisiones cotidianas se toman “a la luz de la visión” que, en ese momento, ya se habrán convertido en “el corazón de la cultura de la organización”; se reconoce que la visión del líder se ha institucionalizado de este modo cuando “todos los miembros de la organización celebran la visión en ritos, ceremonias y formas artísticas””. (Los entrecomillados interiores hacen referencia al manual de Cadwell y Spinks del que hemos hablado más arriba).

El riesgo del poder corporativo del profesorado. Ya nos hemos referido suficientemente a este peligro al caracterizar la autonomía corporativa. Baste aquí recordar con Escudero (1999: 16) que

“una mayor autonomía de los centros no favorece por sí misma el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, sino que, en determinadas circunstancias, puede servir de pretexto para su empobrecimiento, así como para sostener ladinamente intereses corporativos ajenos a la responsabilidad y mejora de la educación... Es preciso contar con nuevos esquemas de relación y establecer equilibrios deseables... entre lo particular y privado de cada profesor y el carácter social y público de su quehacer profesional”.

El riesgo del poder de los padres y madres, y de otros agentes, en tanto que consumidores de bienes educativos. El corporativismo no sólo afecta al profesorado. Puede ser también una actitud perversa de las familias (Escudero, 1999). Pero aquí, en una visión más amplia, además de padres y madres, queremos incluir con Gimeno (2005a: 100) todo tipo de agentes que pueden condicionar "desde fuera" el sistema educativo.

“...existen mecanismos y circunstancias por los cuales es todo el sistema el que cede capacidades de decisión a agentes externos.

En estos casos se trata de desregulaciones con cesión de poderes y de responsabilidades, no ya entre los cinco agentes de la cadena comentada (Gobierno Central, Gobiernos Autonómicos, Municipios, Centros y Profesorado), sino en la línea que hemos llamado política, donde la cesión de responsabilidades y de poder se realiza desde el conjunto de la cadena hacia fuera de ella; es decir, a favor de agentes externos, posibilitándoles la participación y el control de la educación”.

Marques (2004) lo expresa acertadamente cuando distingue entre un desplazamiento de autonomía dentro del Estado (desde el gobierno hacia las escuelas) y un desplazamiento de autonomía desde el Estado (desde el gobierno central a padres individuales o empresas privadas, por ejemplo). Evidentemente hay que hilar muy fino en esta cuestión, pues es innegable la importancia de que los centros se abran al entorno a su participación y a la de las familias. Pero aquí estamos hablando de cuando la educación se entrega al libre mercado, a intereses privados de empresas que se implican en su financiación y a la (des)regulación del sistema educativo, cuando este queda a merced exclusivamente del derecho a la libre elección de centro de las familias o de los cheques escolares, que no son sino una concreción de aquella.

“Conviene observar -nos previene Martini (2004: 154)- que, en sí misma, la autonomía de los centros escolares no conlleva necesariamente la libertad de elegir la escuela... Hemos observado que, si bien en sí misma la autonomía de los centros no implica la libertad de elegir entre estos, hasta ahora ambos van de la mano”.

En efecto, vemos que es así en los planteamientos de algunos autores como López Rupérez (2007).

El riesgo de la desregulación y la disgregación del sistema educativo como servicio público. Gimeno (2005a) inscribe esta desregulación dentro de un fenómeno más amplio, de carácter posmoderno, que sospecha de cualquier intento de formulaciones homogéneas o comunes, tachándolas de uniformizadoras y que tiene expresión en diversas vertientes como el currículo,

la epistemología, la organización escolar o la política educativa. Efectivamente las actuales corrientes posmodernas son muy celosas de la singularidad, de la relatividad, y ponen mucho el acento en un lenguaje liberalizador, más atento a la diferencia, que a las desigualdades a que puede conducir una exacerbación de las diferencias. Esto da lugar, en palabras de Gimeno (2005a: 113)

“al debilitamiento de los grandes proyectos y de las grandes narrativas, la empresa de qué queremos hacer entre todos”.

Esta pérdida de homogeneidad del sistema (Biain y Lasa, 2004) puede ser una de las consecuencias derivadas de una legítima aspiración al autogobierno, que, en un entorno neoconservador, y bajo mecanismos desreguladores, como vimos al hablar de la autonomía neoliberal, puede terminar fomentando procesos de competitividad entre centros pretiriendo las necesidades de la educación como servicio público (Gairín, 2005). Desde esta perspectiva, los ciudadanos no son concebidos como agentes participantes en los procesos educativos, sino como consumidores de educación.

“El interés del progenitor consumidor o de la comunidad consumidora consistirá específicamente en la maximización de la satisfacción inmediata con respecto a lo que la escuela pueda ofrecer a sus alumnos en relación con su propio progreso económico dentro de un mercado competitivo” (Angus, 1993: 39).

Refiriéndose a Australia, Kell (1993: 263) señala que

“el modelo de gestión empresarial ha segmentado y dispersado los activos y los recursos educativos, que quedan repartidos por diversos enclaves en mutua competencia. Esta fragmentación supone la “balcanización” de la educación pública y tiene importantes consecuencias para el desarrollo social, político y económico...”

El riesgo de la pérdida de equidad. Un corolario del riesgo de la desregulación es el abrir una brecha mayor entre los centros educativos.

“La descentralización, sola, puede conducir a diversas formas de caos, favorecer que se ahonden todavía más las desigualdades y, con ello, poner en serios riesgos la consecución de cotas de cohesión social que son imprescindibles y beneficiosas para la sociedad en su conjunto” (Escudero, 1999: 15).

Este temor es razonable viendo que otras experiencias de descentralización no han conllevado mejoras en la cohesión social. Bas (2005) nos presenta un cuadro con los gastos en materia educativa por Comunidades Autónomas, con notables diferencias entre unas y otras. A modo de ejemplo, entre la comunidad que más gasta por alumno (Euskadi) y la que menos (Andalucía) hay una diferencia cercana a los dos mil euros anuales (datos de 2001). No es de extrañar que la diferencia tenga alguna repercusión en los índices de abandono escolar, como lo denuncia Martín (2009: 156):

“¿Es o no una desigualdad territorial el que un alumno, por el hecho de haber nacido en Andalucía, tenga una probabilidad menor de titularse en graduado de Educación Secundaria? No basta con saber y admitir que en España hay un 30% del alumnado que no se gradúa en esa etapa: lo importante es saber y admitir que dentro de España, dentro del propio Madrid incluso, hay una diferencia dramática en el porcentaje de graduados entre el distrito de Villaverde –por ejemplo- y el de Tres Cantos”.

En auxilio de las palabras de Martín están los porcentajes de población que obtuvo el título Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según el Consejo Escolar del Estado (2006: 69), que se indican en la primera columna de datos del cuadro siguiente, comparados en la segunda columna con los datos de gasto educativo por comunidad que nos proporciona Bas (2005: 159):

	Porcentaje de obtención del Graduado de Educación Secundaria (2003/2004)	Gasto educativo en miles de euros por alumno/a (2001)
Total	70,4	2.976,15
Andalucía	66,0	1.658,40
Aragón	71,7	3.228,75
Asturias	79,7	3.594,00
Baleares	61,4	2.953,17
Canarias	61,2	3.277,56
Cantabria	76,5	3.324,38
Castilla y León	79,4	3.396,56
Castilla-La Mancha,	66,8	2.953,17
Cataluña	73,6	2.779,03
Comunidad Valenciana	65,8	3.039,91
Extremadura	67,6	3.040,83
Galicia	76,1	3.257,67
Madrid	72,6	2.281,84
Murcia	65,1	2.715,16
Navarra	81,8	3.823,03
País Vasco	86,0	4.376,08
Rioja (La)	70,4	3.461.86
Ceuta	49,3	--
Melilla	52,7	--

Fuente: elaboración propia a partir de la fuentes indicadas.

“De una primer lectura de estas cifras -dice Bas (2005: 160), refiriéndose al gasto educativo- puede concluirse que las diferencias observadas resultan más acusadas de lo que parecería razonable, teniendo en cuenta la unidad declarada de nuestro sistema educativo, con mucho menor margen de las CCAA para aplicar políticas diferenciadas que, por ejemplo, países de estructura federal como Alemania, donde las autoridades regionales disponen de mayor capacidad en la toma de decisiones”.

Si la descentralización educativa hacia las autonomías no ha conllevado una mayor cohesión, cabe temer que lo mismo suceda allá donde se quiere avanzar en políticas de delegación hacia los centros. De hecho, según Escudero (1999: 13),

“en aquellos países donde se han promovido decisiones políticas fuertes en materia de autonomía y liberalización de la educación, sus efectos sociales, particularmente en lo que atañe a cohesión social, se han traducido en la profundización de fracturas y desigualdades entre recursos, clima y procesos de los centros y las experiencias y aprendizajes de alumnos, incrementándose así la preocupante dualización dentro de los sistemas escolares”.

De cumplirse inexorablemente este efecto, no es de extrañar que, como señala el Consejo Escolar de Euskadi (1999: 3),

“...los centros que atienden a la población desfavorecida vean, en la autonomía, un peligro de depreciación de su labor...”.

Bolívar (2004: 108) se hace eco también de esta cuestión cuando declara:

“Siendo legítimo –e incluso deseable– que los centros escolares demanden capacidad para configurar su propio desarrollo institucional, decretar una autonomía para todos los actores sociales, en la medida en que parten de una situación desigual, puede –de hecho– dar lugar a una redistribución social regresiva (Munín, 1999), cuando de lo que se debía tratar es de compensar progresivamente a los más desfavorecidos”.

Esta cuestión tiene también su lectura en el campo pedagógico y curricular, en que un currículo más flexible, presuntamente para una mejor atención a la diversidad, puede acarrear la creación de diferentes niveles curriculares, de diferentes propuestas curriculares segregadoras (Gimeno, 2005b).

El riesgo del gerencialismo. Implica concebir la autonomía como un fin en sí mismo, como un asunto en el que por medio de un conjunto de técnicas de administración y gestión se busca una mejora de la calidad educativa. Aquí

también Bolívar (2004: 111) realiza una denuncia de lo que él también denomina nuevo gerencialismo:

“...cuando la escuela pública deja de ser una cuestión ideológica o de fines (un modo propio de socialización de la ciudadanía por encima de las pautas culturales particulares), el asunto se torna en una racionalidad administrativa o de los medios: qué modos (imitados de los privados) pueden hacerla funcionar mejor o más rentable”.

Este carácter pretendidamente apolítico es sólo aparente, pues lo que ocurre con frecuencia es que, por medio estas técnicas de gestión traídas del mundo empresarial, se opera una reversión de lenguaje por el que una retórica sobre mayor participación democrática de la comunidad y unas escuelas mejor gestionadas y más eficaces termina convirtiéndose en la práctica en escuelas enfrentadas, compitiendo entre ellas por conseguir alumnado, siendo objeto de elección o rechazo en función de pruebas evaluatorias genéricas para todos los centros, como ocurre en algunos países (Smyth, 1993). Por nuestros pagos gozan de predicamento los programas de gestión de calidad que lentamente se van implantando en los centros educativos y que ya han penetrado completamente en los centros de Formación Profesional. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco en las bases para la autorización de planes piloto de mejora para el desarrollo de la autonomía de los centros docentes públicos (curso 2007-2008), ponía como primer requisito *“disponer de un sistema de Gestión de Calidad acreditado, o bien disponer de un Proyecto Educativo de Centro...”* Puede comprobarse que los situaba al mismo nivel. Sin embargo Gairín (2005: 281) advierte de los siguientes peligros en la relación a los programas de gestión de la calidad:

“La esperanza de mejorar los centros a través de nuevos modelos de gestión, generalmente centrados en el reforzamiento de la autoridad y en los mecanismos de evaluación y control, ha desactivado, por la verticalidad que impone, los incipientes procesos de colaboración y trabajo en equipo entre profesores y

entre ellos y otros agentes educativos, desarticulando los enfoques que buscan la mejora educativa a través del desarrollo de los centros por encontrar las respuestas más adecuadas a las demandas específicas de su entorno”.

Marques (2004) encuentra una razón de ello en que para la mentalidad gerencialista resultan poco eficaces los procesos de consulta, por lo que se minimiza la participación del profesorado, esperando que los gestores tomen las decisiones y los profesores las pongan en práctica.

El riesgo de supeditar lo pedagógico a lo organizativo y gerencial. Consecuencia lógica de la bruma de gerencialismo que se ha cernido, con mayor o menor densidad, sobre los sistemas educativos es que el trabajo pedagógico puede quedar relegado a un segundo plano:

“...no son voces aisladas las que se han visto obligadas a recordar que, en los centros, lo educativo es el núcleo fundamental, y que, por lo tanto, los esfuerzos de mejora no pueden empezar y girar sobre lo organizativo. Estructuras y procesos de esta naturaleza, que también son importantes, han de ser consideradas más bien subsidiarias y facilitadoras de lo pedagógico, y no al revés como se supuso y pretendió”. (Escudero, 1999: 13).

Hartley (1993: 134), refiriéndose al contexto de mercantilización de la enseñanza en el Reino Unido de los años noventa, avisaba de este peligro:

“Dentro de las escuelas, la división entre quienes controlen los archivos y la economía, por una parte, y quienes se dediquen a educar, por otra, será cada vez mayor. Los primeros trabajarán por evitar la quiebra financiera de la escuela, mientras que los segundos procurarán mantener su solvencia educativa...El concepto de “educación bancaria” de Freire -añade con ironía Hartley- adquirirá un significado completamente nuevo”.

Estos augurios no se han llegado a cumplir tan drásticamente, al menos entre nosotros. Pero sí hay un sentir generalizado en el profesorado inmerso en los programas de gestión de calidad que el tiempo dedicado a los controles y

rendiciones de cuentas es alto y que no está nada clara su repercusión en el rendimiento del alumnado.

El riesgo de la autarquía. La autonomía es un camino intermedio entre la dependencia centralizadora y la independencia. Existe el riesgo de, queriendo librarnos de la primera, caer en la segunda. Por ello son imprescindibles los procesos de control y rendición de cuentas. Como dice Gairín (2005: 318):

“La autonomía supone libertad de acción, pero también responsabilidad y control social. La capacidad de autogobierno resulta ser, en último extremo, una delegación de la sociedad, responsable última del servicio. Por ello, resulta insoslayable y necesario el establecer controles que garanticen el mandato social y un empleo adecuado de los recursos asignados”.

Por otro lado, los centros deben moverse en marcos comunes de referencia para que no se produzca la disgregación a que nos hemos referido más arriba.

El riesgo de la recentralización estatal. Admitida la necesidad de rendición de cuentas, es preciso que ésta no quede en meros mecanismos estandarizados de evaluación cuantitativa realizada desde el exterior, desde la Administración. Es Gairín (2005: 301), precisamente, el que ahora advierte del peligro de la recentralización:

“Cabe controlar el papel recentralizador que pueden jugar ciertas lógicas ligadas a la evaluación de centros y a la responsabilidad por rendición de cuentas y resultados. La evaluación del currículo, muchas veces reducida a la evaluación de los aprendizajes, no deja de significar un control de los centros (para mí aceptable), pero también un reduccionismo inaceptable de la formación a procesos instructivos y a momentos concretos”.

Estas lógicas recentralizadoras se producen en contextos en que los estados van viendo recortada su capacidad de intervenir y regular por mor de políticas neoliberales que, sin embargo, buscan fórmulas de mantener las riendas bajo formas de autonomía. ¿De qué sirve otorgar márgenes de

autogobierno a los centros si al final están compelidos por un rígido currículo nacional y unas pruebas de evaluación que en algunos países sirven para establecer clasificaciones entre los centros? Lo que se da por un lado es recuperado sutilmente por medio de las políticas que exacerban la elección de centro, las respuestas adaptativas al mercado laboral y las pruebas meramente cuantitativas y externas de evaluación. En el plano curricular, los mismos libros de textos constituyen un buen mecanismo de recentralización (Gimeno, 2005b). En este enfoque,

“el incremento de la autonomía para la institución no supone necesariamente una pérdida del control de la Administración central o regional sobre el sistema, sino más bien un cambio en el tipo de control, que deja de ser de carácter directo para convertirse en indirecto por medio de la evaluación” (Egido, 2008: 170)

El riesgo de la elusión de responsabilidades por parte de la Administración. Estas políticas recentralizadoras no pocas veces van acompañadas de un *laissez faire* que encubre una desinhibición de las responsabilidades que competen a la Administración. Como señalaba CCOO-Irakaskuntza (1998: 15),

“la autonomía en ningún caso debe ser la coartada para que las Administraciones Públicas eludan sus responsabilidades políticas, sociales y económicas”.

Más adelante hablaremos del papel de la Administración en un contexto de autonomía escolar. Ahora basta con recordar, por una parte, las obligaciones de los poderes públicos con el sostenimiento y la ordenación del sistema educativo bajo el criterio de la cohesión y dentro de ello de garantizar las medidas compensadoras necesarias para los centros situados en zonas socialmente desfavorecidas (CCOO-Irakaskuntza, 1998), y por otra las responsabilidades de acompañamiento, asesoría y dotación de recursos para que la autonomía sea efectivamente construida en cada centro.

El riesgo de la hiperresponsabilización de los centros, del profesorado y hasta del alumnado. Forma con el riesgo anterior la otra cara de la misma moneda. Señala Ball (1993: 93-94), que

“una vez aceptada la retórica de la delegación, se hace posible culpar a las escuelas de los defectos y dificultades inherentes a políticas o provocados por ellas”.

Esa falta de implicación del Estado de sus responsabilidades en la regulación de la educación carga aún más no sólo de mayores tareas, sino de mayores responsabilidades al profesorado, como previene Gairín (2005: 280):

“La autonomía puede servir así para derivar hacia el profesorado gran parte de la responsabilidad sobre los resultados educativos sin mejorar sus condiciones de trabajo”.

Pero tampoco el alumnado se libra de sentir en sus hombros el peso de las responsabilidades que el sistema no quiere asumir. Un ejemplo lo constituye el Programa Compacts Initiative, tal como nos lo describe Hartley (1993), que se impulsó en los años ochenta y noventa en EEUU, estudiándose propuestas para su implantación también en Gran Bretaña. Consiste en una modalidad de contrato que realiza el alumno, con testigos formales, como el padre o madre del mismo o el profesor o profesora que es su tutor. En realidad a una escala menor, se aplica en las actuales técnicas tutoriales, en los llamados contratos de aprendizaje. Lo que ocurre es que en Compacts Initiative el éxito o fracaso del alumno parece quedar exclusivamente en factores de responsabilidad que él exclusivamente controla tales como asistencia, control del tiempo, comportamiento, esfuerzo, tareas en casa, actitud general frente a la escuela, cooperación, reglas, trabajo y experiencia relacionada con el trabajo y las actividades extraescolares. Los Compacts Initiative podían convertirse en un pasaporte para conseguir empleo en las empresas del entorno. Evidentemente el problema no estriba en fomentar una pedagogía de la autoestima, la autonomía personal, la autoevaluación y la reflexión, del adquirir un sentido de

propiedad de la vida y el aprendizaje de uno mismo, un sentido de la emancipación, sino en un contexto mercantil y competitivo, de desinhibición administrativa, hacer abstracción de cualesquier condicionante socioeconómico, convirtiendo el éxito escolar en una mera cuestión de personalidad individual, sin reparto de responsabilidades entre todos los agentes. En todo caso, la sombra neoliberal aparece nítida como exigencia para centros, profesorado y alumnado: lo que importa son los resultados, no los procesos, que quedan a albur de cada cual, con tal de que, al final, se llegue a la meta exigida.

4.10. Razones de la autonomía

Impresionados por el número y el peso cualitativo de los riesgos descritos en el apartado anterior, pudiera adueñarse una sensación de desánimo pensando que es imposible no caer en alguna de las celadas que nos tienda cualquiera de los agentes que pretenda servirse de la autonomía para fines particulares. Muchos de los riesgos que se han descrito tienen que ver con las concepciones corporativa y neoliberal, que aludimos más arriba, sobre todo con esta última. Sin embargo esas amenazas de perversión de la autonomía no deben paralizarnos pensando que inexorablemente vamos a caer en las fauces de los defensores del mercado y la desregulación. Como ejemplifica Marchesi (2003: 146),

“de la misma manera que nadie se opone a la incorporación de los ordenadores en la enseñanza por el riesgo de que los alumnos que no disponen de él en sus hogares puedan verse perjudicados y lo que se plantea son iniciativas para reducir el efecto negativo de esta situación, tampoco los riesgos que genera la autonomía de los centros deben ser un obstáculo para su impulso, si bien hay que estar atentos para corregir sus consecuencias perjudiciales”.

En ese sentido, con CCOO-Irakaskuntza (1998: 15), pensamos que

“rechazar su implantación y desarrollo (de la autonomía) en nombre de los peligros que entraña no deja de ser una posición conservadora y por ende extraña para las fuerzas sociales y políticas que se reclaman del cambio y de la transformación social”.

Vamos, pues, a sacudirnos posibles temores y a tratar de señalar unas cuantas razones que pueden ser válidas para justificar una política de autonomía para los centros, y para los centros públicos también. Podemos considerar un conjunto de razones de carácter filosófico, político, económico, sociológico, organizativo, pedagógico y psicológico.

Razones de carácter filosófico. Sabemos que el universo está en permanente expansión a partir de la explosión de una impresionante concentración de energía que dio lugar al big bang. A partir de esa explosión el mundo está en un continuo autodespliegue de sí mismo, generando -y haciendo desaparecer- continuamente formas múltiples y diversas. En lenguaje místico - sea cual sea la adscripción de dicha experiencia- se diría que la realidad es la expresión del Uno, del Vacío que recibe la multiplicidad de formas que son accesibles a nuestros sentidos. La metáfora “la ola es el mar” (Jäger, 2002) es una expresión afortunada para expresar el dinamismo constante de la realidad y de las formas que adopta bajo un fondo común. Nuestra época es especialmente sensible al valor de la pluralidad, a la diversidad, al aprecio de la singularidad. Hay una conciencia viva de que la diversidad es consustancial a la vida. En los últimos veinte años se ha desarrollado con gran consistencia un discurso sobre la escuela inclusiva, que tiene uno de sus pivotes en la valoración integradora de la diversidad. La expresión “atención a la diversidad”, tan empleada en el mundo de la enseñanza, va dejando paso a la expresión “respuesta a la diversidad”, en cuanto que la primera implica que parece que hay unos colectivos diferentes respecto a una mayoría estandarizada. Sin embargo crece la conciencia de que todos y cada uno de los alumnos es diferente y necesita una respuesta específica. Pues bien, de igual

manera que no hay dos alumnos iguales, tampoco hay dos centros iguales (Cabada, 2007b) y cada uno ha de ser considerado en su singularidad. Se trata, en fin, de una cuestión de coherencia, como señala Garagorri (1994: 151), citando el documento de las Ikastolas “Escuela Vasca”:

“...es incongruente querer compaginar una escuela que funcione con escaso margen de iniciativa con el propósito de formar personas con capacidad de dirigir su propia vida”.

Razones de carácter social. En el concepto de autonomía que manejamos en esta tesis, la participación democrática es un pilar fundamental. En ese sentido, podemos decir con Sarasua (2007: 9) que

“los centros públicos no pueden seguir siendo definidos sólo como centros del Estado, sino como instituciones que pertenecen a la comunidad educativa, a todos y cada uno de sus miembros”.

Esto se compadece mal con un modelo de centro educativo supeditado por entero a la Administración. La autonomía se inserta en los movimientos que reclaman una profundización democrática por medio de la implicación ciudadana desde su base. Esto alcanza incluso al alumnado.

“En los países nórdicos -observa Meuret (2004: 12)- se aprecia la autonomía de la escuela como medio para vincular a los alumnos con las decisiones que estructuran su entorno escolar (en Noruega la reforma de 1994 previó que los alumnos y los profesores decidan juntos el programa escolar)”.

También hay que destacar que la complejidad social ha ido en aumento y los centros han de desenvolverse en esos contextos cambiantes y dinámicos en los que

“las soluciones de tipo burocrático -iguales para todos y alejadas, por lo general, del lugar en el que se generan los problemas-, estén, en principio, peor orientadas a las soluciones que aquellas otras de “proximidad””. (López Rupérez, 2007: 100)

Razones de carácter político. Pasadas las décadas en que el objetivo fundamental de los sistemas educativos fue hacerlos extensivos y obligatorios a todos los segmentos de la población, universalizando un derecho reconocido para todos y promoviendo planes de estudios comprensivos que permitieran una base formativa común a toda la ciudadanía, las proclamas reiteradas de los responsables políticos en materia educativa han pasado a insistir en las tres últimas décadas en la necesidad de una educación de calidad -de excelencia se dice en ocasiones- si bien, haciendo siempre equilibrios para combinar la calidad con la equidad, más aún, señalando que un indicador fundamental de calidad de un sistema educativo es el grado de equidad que consigue (Marchesi y Martín, 1998).

Aunque el término calidad es controvertido y sometido a diversas interpretaciones según las ideologías, podemos compartir con Gairín (2005: 274-275) esta reflexión sobre la calidad de los centros educativos:

“Los estudios vinculados a la mejora de la escuela insisten en que un centro educativo de calidad mantiene rasgos como: fuerte liderazgo instructivo, equipos de trabajo estables y formados, currículum interrelacionado, planificación de la tarea, objetivos claros y consensuados, altas expectativas, buen clima humano, relaciones frecuentes con el entorno y los padres etc. Posibilita su presencia el tener una capacidad de decisión elevada que permita gestionar sus recursos humanos y materiales, en relación al desarrollo del currículum y a favorecer las relaciones sociales entre sus miembros. Sin una adecuada autonomía institucional resulta improbable que los centros puedan ordenar su actividad e implicar en ella a todos los protagonistas del hecho educativo, abrirse al entorno, adaptar sus enseñanzas a las características sociales y culturales del lugar donde se sitúa el centro y realizar una oferta educativa más completa y diversificada”.

Hay una conciencia creciente en las políticas educativas de que la clave de los cambios no se encuentra tanto en las grandes reformas, cuanto en tomar el centro educativo como unidad básica de cambio (Gairín, 2005; López

Rupérez, 2007). Para CCOO-Irakaskuntza (1998: 5) la escuela debe transformarse ante las nuevas realidades sociales, buscando un nuevo paradigma de institución escolar, en el que la autonomía será uno de sus pilares:

“Defender que la escuela debe ser un lugar donde se desarrollan la capacidad crítica y los valores solidarios, donde se incluye y se valora la diversidad y la interacción entre culturas desde la igualdad, donde se busca la negociación, la participación crítica y activa para encontrar acuerdos, y donde la calidad y la evaluación no se basen en sistemas de selección y marginación social, sino en la voluntad inequívoca de contribuir a una mayor igualdad de oportunidades y a una mejor compensación de las desigualdades de origen, debieran ser algunas de las señas de identidad de este modelo alternativo”.

Razones de carácter pedagógico. Para algunos autores, el discurso pedagógico constructivista que estuvo vinculado al desarrollo de la LOGSE está agotado (Díaz Rodríguez, 2007). En su lugar el discurso de las competencias ha venido a ocupar la actual atención de los expertos educativos, también de los políticos. Ahora bien, un nuevo modelo educativo basado en competencias requiere profundos cambios, tales como: pasar de una enseñanza para saber a una enseñanza basada en saber actuar; pasar de dar una finalidad propedéutica de acceso a estudios superiores a educar con finalidad propedéutica para la vida; pasar de concebirse el profesor como especialista de “su” materia a concebirse como coeducador; pasar de la escuela separada a la escuela conectada en redes; pasar, en fin, de un aprendizaje centrado en el individuo a un aprendizaje centrado en el contexto y las interacciones (Consejo Escolar de Euskadi, 2008). Unos cambios de este calado son difíciles de ejecutar sin un grado considerable de autonomía, donde cada centro pueda “romper” a su manera la estructura curricular, organizar al profesorado en función del nuevo enfoque de los saberes, implicar a familiares y otros colaboradores del entorno

en la producción y gestión de esos saberes y, en fin, determinar la actividades cotidianas de los alumnos lo más cerca posible de los alumnos (Meuret, 2004).

Razones de carácter psicológico. Los procesos de implicación participativa se basan en la convicción del potencial creador de cada persona, en el enriquecimiento que se produce en el diálogo entre personas y en el fruto final de una “apropiación” de los proyectos por parte de los participantes que se convierten en agentes de una obra colectiva. Como señala Sarasua (2007: 9):

“los centros públicos no pueden seguir siendo definidos sólo como centros del Estado, sino como instituciones que pertenecen a la comunidad educativa, a todos y cada uno de sus miembros. Los centros serán autónomos en la medida en que el profesorado y las familias los sientan “suyos””.

Esa es la finalidad, por ejemplo, de la fase del sueño en la construcción de una Comunidad de Aprendizaje: soñar colectivamente un futuro para ponerse a construirlo conjuntamente (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002).

Razones de carácter económico. Aunque en el argumentario a favor de la autonomía de los centros son las razones de menos peso, también hay quien piensa, aunque nos faltan datos más contrastados sobre el asunto, que conseguir una mayor descentralización de los contenidos de la enseñanza, mejora la relación coste-eficacia a través de una mejor utilización de los recursos disponibles (Marchesi y Martín, 1998).

Murphy y Beck (Meuret, 2004: 15) hacen una buena síntesis de lo antedicho recorriendo los pasos de un círculo virtuoso que la autonomía puede dibujar:

“la autonomía del centro escolar 1) da más poder a los actores: les concede más autonomía, derecho a la palabra, implicación en las decisiones, influencia de derechos. Por esta razón, 2) los actores aumentan su sentimiento de propiedad y 3) su participación en la

vida del centro, lo que a su vez aumenta 4) su profesionalismo, su sentimiento de poder ser eficaz, su compromiso y su moral. De esta actitud profesional y comprometida, surge 5) una mejora de la «salud organizacional» del colegio, que a su vez se traduce en 6) un mejor aprendizaje de los alumnos y una mayor satisfacción de la Comunidad”.

Estas podrían ser unas sólidas razones por las que puede parecer razonable, y no sólo temerario, impulsar una política de autonomía para los centros de enseñanza. Sin embargo hay que reconocer la corruptibilidad de toda pretensión humana y, por ello, a estas buenas razones hay que añadir otras más espurias, que se entremezclan y confluyen con las anteriores, con tanta o más fuerza que ellas, para convertirse también en motores de la imparable tendencia en las políticas educativas de casi todo el mundo favorecedoras de la autonomía escolar. De alguna manera, las hemos visto en apartados anteriores, especialmente al hablar de los riesgos de la autonomía, por lo que ahora haremos sólo un repaso breve por estas mistificaciones.

El influjo del posmodernismo en el pensamiento contemporáneo. Ya hemos visto más arriba cómo Gimeno (2005b) detecta en las crecientes desregulaciones de los sistemas educativos un pensamiento que se aprovecha de la legitimidad del reconocimiento de la diferencia, para convertirla en desigualdad. Un pensamiento imbuido de relativismo desencantado que aborrece la uniformidad, los grandes ideales, los grandes relatos y las pretensiones de construir sistemas de validez universal y grandes proyectos comunes.

“En las sociedades posmodernas prima el gusto por la diferencia, la expresión de la singularidad, el ensalzamiento de lo particular y también, hay que decirlo, a veces la valoración de las libertades individuales sin limitaciones, por encima de la solidaridad con los demás”. (Gimeno, 2005a: 116).

La crisis de los estados modernos y de sus modelos burocráticos. Podemos preguntarnos con Gimeno Sacristán (2005a): ¿Es una política de

profundización democrática reequilibradora o de clara resistencia practicada paradójicamente desde la Administración, cuando la política económica, cultural y científica escapa al control de los gobiernos? Indudablemente las políticas de descentralización avanzan a velocidad de crucero merced a un marco de crisis del Estado y de las Administraciones que los sustentan. El Estado así se ve forzado a recurrir a la autonomía para justificar su gobierno de la educación (Bolívar, 2004), aunque luego tenga que buscar subterfugios recentralizadores para mantener el control.

Calidad basada en resultados. Uno de esos mecanismos de recentralización lo constituyen las pruebas de evaluación externas, en base a estándares para todos los centros, que no tienen en cuenta la situación socioeconómica de los mismos, que ignoran el llamado “valor añadido” de cada centro y que sirven en casos extremos, afortunadamente fuera de nuestras fronteras, para establecer clasificaciones entre los centros y exacerbar la competencia entre ellos.

El resurgimiento del liberalismo económico. La crisis económica de los años setenta trajo un resurgimiento en las sociedades industriales más avanzadas del liberalismo económico y político. El elemento fundamental de este movimiento es la subordinación de la intervención del Estado al funcionamiento de los mecanismos del mercado (Codd, 1993). De esta manera, la retórica sobre una respuesta más adaptada al entorno de la escuela termina siendo simplemente una respuesta más adaptada a las necesidades laborales del entorno, que se han convertido en más de un caso en un fuerte condicionante de currículos y ofertas formativas. En este contexto, la palabra competencia, que comparte la misma raíz que competitividad, adquiere fuertes resabios neoliberales.

Las familias, consumidoras de bienes educativos. De esta forma el discurso sobre la participación y la implicación se convierte en una visión de los usuarios de los centros como exigentes consumidores, cuya implicación se resuelve en los mecanismos de control y presión a sus centros para que mejoren su calidad y, en último término, en la concepción del derecho a la elección del centro como un derecho sin restricciones para poner a cada centro en su sitio.

Horizontalidad que incrementa la responsabilidad de los agentes educativos. Las nuevas formas de relaciones humanas, más corresponsables, que requiere la construcción de proyectos educativos, se tiñen de la sospecha sobre si no serán sutiles mecanismos de elusión de responsabilidades por parte de la Administración y de hiperresponsabilización de los centros y del profesorado.

“...muchas organizaciones (públicas y privadas), con el fin de ser competitivas o eficientes, han optado por delegar las decisiones operacionales, aplanar sus estructuras, estimular los enfoques colaborativos de los procesos de decisión y aumentar el número de directivos en el nivel operacional”. (Robertson, 1993: 146).

Necesidad de ajustes fiscales y presupuestarios. El discurso de las supuestas ventajas, incluso en el plano económico, de la autonomía, por un mejor aprovechamiento de los recursos, en realidad puede resultar que viene inducido por la gradual implantación de políticas de ajuste fiscal y presupuestario, que ha repercutido negativamente en el mantenimiento de los niveles de gasto público en las economías avanzadas (Bas, 2005). La autonomía, pues, puede ser una política adecuada de búsqueda de rentabilidad de unos recursos públicos limitados.

Lo antedicho se puede resumir en el siguiente cuadro:

RAZONES	MISTIFICACIONES
Reconocimiento de la diversidad y de la singularidad.	Invasión del relativismo posmoderno, caída de los grandes relatos y proyectos comunes.
Profundización democrática y participativa.	Debilidad de los estados modernos, por efecto de las políticas neoliberales.
Búsqueda de calidad.	Calidad basada en resultados y mediciones como mecanismo de (des)regulación del mercado educativo
Respuestas mejor adaptadas al entorno.	Respuestas condicionadas por las necesidades de las empresas y del mercado.
Trabajo por competencias.	Competencias ¿para competir?
Apropiación del proyecto por parte de la comunidad.	Familias concebidas como clientes del producto educativo. Exacerbación del derecho de elección de centro como mecanismo para la competencia y la elevación de la calidad de los centros.
Impulso de la horizontalidad democrática, de la creatividad de las personas.	Posfordismo, horizontalidad para incrementar la responsabilidad de los agentes y mejorar su “producción”.
Mejora de la efectividad económica.	Delegar en los centros la financiación en época de crisis y recortes presupuestarios de los servicios públicos.

Fuente: elaboración propia.

Pese a esta tendencia a la mistificación de que puede ser objeto la autonomía escolar, terminamos este apartado como lo comenzamos: reconociendo que la autonomía abre un espacio para nuevos problemas, pero no renunciando a ella y al talante utópico que la alienta. Por eso nos parecen muy adecuadas estas palabras de Gairín (2008: 95), que hacemos nuestras:

“Hablar de autonomía más como realidad que como discurso es participar del grado de utopía que tiene y ha de tener la educación. Los cambios y reformas siempre son algo más de lo que expresan (su concreción es el resultado de intereses no ajenos a planteamientos corporativos de docentes, a intereses empresariales, a compromisos políticos o a imposiciones económicas) y más fáciles de concebir que de realizar, de pensar que de ejecutar; pero no por ello se pueden calificar de innecesarios”

4.11. Eficacia de la autonomía

Hemos dejado para un tratamiento específico una de las razones más poderosas que podría justificar un incremento de la autonomía escolar: su eficacia. Concedamos con Gimeno (2005a: 110) que la eficacia *“es un término tan ambiguo que requeriría ser matizado para saber respecto de qué se es o no eficaz y ante quién se rinden cuentas...”* Aquí también el concepto de eficacia adquiere diferente contenido según las ideologías y forma parte de los dilemas a los que se enfrenta la autonomía, como ya hemos desarrollado anteriormente. Sin pretender cerrar un asunto tan complejo, en todo caso pensamos que la noción de eficacia debe englobar la capacidad de un centro para alcanzar objetivos que conduzcan a mejorar los resultados medios y los resultados de los grupos desfavorecidos (Meuret, 2004).

Pues bien, podemos preguntarnos: ¿La tendencia general hacia la autonomía está basada en experiencias contrastadas de mejora de los centros, con incidencia en los rendimientos de los alumnos? No estamos en condiciones de responder con rotundidad a esta pregunta. El “prestigio” de que goza la descentralización no va acompañada de demostraciones patentes de mayores beneficios (García Garrido, 2005). Según Estruch (2006b: 3):

“Los estudios basados en el rendimiento de los alumnos todavía no disponen de instrumentos que permitan aislar la influencia

del tipo de organización escolar sobre esos resultados. Es difícil, pues, contestar a la cuestión de si los centros con autonomía mejoran los resultados de sus alumnos, comparándolos con los obtenidos por los alumnos de otros centros que carecen de autonomía”.

Es incuestionable la importancia que ha ido adquiriendo la concepción del centro escolar como unidad básica de planificación y gestión del cambio. Marchesi y Martín (1998) dan cuenta de las investigaciones de Coleman a mediados de los años sesenta que concluían que las escuelas contribuyen poco a reducir la distancia entre alumnos ricos y pobres, más capaces y menos capaces. A estos estudios se sumó, en la línea de considerar a las escuelas poco capaces para reducir de forma significativa la desigualdad, un estudio de Jenks en 1972. Para Jenks los alumnos están más influidos por lo que sucede en casa y en la calle y por lo que ven en la televisión que por lo que sucede en la escuela. Estas inquietantes conclusiones dieron lugar a un creciente número de estudios que intentaban determinar si las escuelas marcan verdaderamente una diferencia. Estudios como el de Mortimer en 1988 (Marchesi y Martín, 1998) y otros, especialmente los vinculados al movimiento de “escuelas eficaces”, son concluyentes respecto a que las escuelas producen diferencias sustanciales en el desarrollo de los alumnos.

Pero otra cuestión es la autonomía de los centros. Como señala Egido (2008: 148),

“en términos generales, la importancia del nivel centro ha sido puesta de manifiesto por los estudios enmarcados en las corrientes de Calidad de la Educación y especialmente en el movimiento de Escuelas Eficaces. No obstante, por lo que respecta de manera concreta a la relación entre autonomía escolar y los resultados de los estudiantes, la evidencia en la investigación no es concluyente”.

En efecto, por una parte, nos encontramos con los informes PISA que parecen indicar que los sistemas educativos que obtienen mejores resultados

son aquellos que otorgan más autonomía a sus centros. Según Egido (2008), estos estudios indican que hay una correlación clara entre el grado de autonomía presupuestaria y el rendimiento escolar medio, así como que hay un influjo mayor en el rendimiento escolar por parte de los centros que tienen responsabilidad para nombrar profesores. En esta línea se expresaba el coordinador de PISA, Schleicher (Gairín, 2005: 267), refiriéndose al informe del año 2000:

“¿La distribución de responsabilidades sobre la toma de decisiones afecta al rendimiento escolar? En algunos países, especialmente en Australia, Austria, Canadá, Irlanda, España y Suiza, la relación entre autonomía escolar y rendimiento del alumnado es estrecha y significativa, incluso cuando las demás características se mantienen constantes”.

Años después (2007), citado esta vez por Calero (2010: 90), Schleicher seguía ratificándose en la misma idea, aunque en este caso la bondad de la autonomía estaba relacionada con la equidad de los sistemas:

“Los resultados más llamativos desde nuestro análisis comparativo, de cualquier modo, son que, si comparamos países, cuanto más centralizados son los sistemas educativos, mayores disparidades socioeconómicas suele haber. Lo que esto muestra es que la igualdad en inputs no es ninguna garantía para la igualdad en los resultados del aprendizaje o para la equidad en las oportunidades educativas. Al contrario, cuanto más flexibles son los sistemas escolares, mejor parecen abordar la heterogeneidad del alumnado y asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje”

Sin embargo, por otra parte, nos encontramos con que el informe de PISA 2003 para Euskadi marca una notable diferencia en el grado de autonomía entre centros concertados y públicos, pero el IVEI-ISEI nos informa que el efecto de esta variable en los resultados es pequeño. Este influjo poco significativo es resaltado también por Bolívar (2004: 95):

“Algunas de las revisiones realizadas en los últimos años sobre lo que ha dado de sí la gestión basada en la escuela han puesto de manifiesto (Leithwood y Menzies, 1998; Fullan y Watson, 2000) cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos”.

Estruch (2006c) se basa en el nivel similar de autonomía entre España y Finlandia para relativizar el factor “autonomía”:

“Según varios estudios internacionales, es muy escasa la influencia de la autonomía de centros en los resultados de los alumnos. Por ejemplo, según la OCDE, los centros públicos españoles de Secundaria deciden un 28% del total de las decisiones que los afectan, un punto por encima de los centros finlandeses. Seguro, pues, que esta no es la variable principal que explica la gran distancia entre los resultados educativos de Finlandia y de España”.

A fecha de hoy, no parece fácil, pues, establecer una relación nítida entre autonomía y mejora de la calidad y la equidad, lo que, sin duda, está constituyendo todo un reto investigativo:

“No tengo inconveniente en adelantar que la autonomía de los centros ofrece especial sensibilidad al entorno empírico en el que se mide y obtiene unos resultados muy diferentes de unos países a otros. De hecho... la relación entre autonomía y rendimiento académico es compleja y confusa, aunque no por ello deja de ser un campo de investigación extraordinariamente atractivo dado el reto que representa”. (Calero, 2009: 135)

Podemos preguntarnos si es un problema de la autonomía en sí o de las maneras como se ha implementado hasta ahora. Para Gairín (2005: 322), *“los modelos actuales de autogobierno no nos parecen satisfactorios por cuanto no han ayudado a la mejora escolar”,* pero ello no debe constituir motivo para renunciar a abrir caminos de realización más felices.

A falta de herramientas y estudios que nos permitan afinar más en el tema del efecto de la autonomía en los centros, sí creemos, en cambio, que estamos en condiciones de poder sacar dos conclusiones.

La primera es que *la autonomía no es suficiente por sí misma*. Esta es la conclusión de Meuret, (2004: 34) después de haber estudiado la autonomía en Inglaterra, Francia y Estados Unidos: *“La autonomía de los centros escolares no conduce en sí misma a una “liberación” que produzca mejoras considerables en la eficacia”* Pero también es la reflexión de Bolívar (2004: 95) para quien

“si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos. A menos que la gestión autónoma se dirija a la mejora de la enseñanza y de los niveles de aprendizaje de los alumnos, unida a configurar el centro con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace, la descentralización o autonomía de los centros tendrá pocos efectos en la mejora (Briggs y Wohlstetter, 2003)”.

Y esto nos lleva de la mano a la segunda conclusión: *La autonomía es más eficaz cuando se centra en los aspectos pedagógicos*, o al menos, cuando la autonomía organizativa y de gestión están en función de una autonomía pedagógica (Sarasua, 2007).

“Para alcanzar la eficacia -dice Meuret (2004: 34)- la autonomía de los centros escolares debe ser el soporte para los cambios pedagógicos y debe emplearse el margen de maniobra al servicio del aprendizaje de los alumnos. Los cambios de estructura no producen resultados por sí mismos”.

En apoyo de esta conclusión cita una investigación de Andrews y otros (2000) en que se compararon 86 centros “reestructurados” a partir del ejercicio de mayor autonomía, con un grupo de control de otros 86 análogos, que seguían otro programa con inquietudes pedagógicas. La investigación concluye que

“los centros eficaces suelen tener como preocupación permanente el aprendizaje mientras que los centros en crisis parecen menos claros en cuanto a los campos en que es necesario mejorar”. (Meuret, 2004: 29).

Marchesi y Martín (1998: 174) son de la misma opinión:

“La autonomía incrementa la efectividad de una escuela cuando está suficientemente relacionada con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos”.

4.12. Resistencias y obstáculos a la autonomía

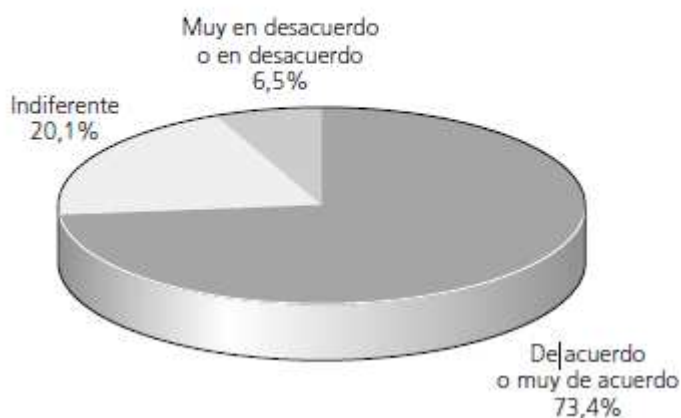
¿Hay entre nosotros una disposición favorable hacia la implantación de una mayor autonomía en los centros? No existe tampoco una respuesta clara para esta cuestión, pues todavía tenemos datos contradictorios que requieren una mayor profundización. Necesitamos saber explicar las diferencias y contradicciones que hay entre resultados que expresan unas opiniones favorables y prácticas que son renuentes.

Aunque lejano en el tiempo, Marchesi y Martín (1998) hacen referencia a un estudio de la OCDE (1995) sobre la valoración que los ciudadanos realizaban sobre la importancia de que las escuelas tengan un mayor margen de autonomía. Los datos, que son una comparativa entre países, arrojan una llamativa falta de necesidad de autonomía en el caso de España que se sitúa, entre los 12 países de la OCDE en los que se realizó el estudio, en el último lugar. Efectivamente, la ciudadanía española dio la puntuación más baja respecto a la importancia de la autonomía en todos los ítems que se plantearon: elección de disciplinas, manera de enseñar, tiempo dedicado a la enseñanza, utilización del presupuesto, selección y promoción del profesorado y salario y condiciones de trabajo.

Sin embargo, aunque los datos se refieren exclusivamente al profesorado, ocho años después el propio Marchesi (2003) informa de que en un estudio realizado por él sobre la situación del profesorado y el fracaso escolar, las respuestas al ítem *“los centros deberían tener autonomía para decidir temas de*

organización de la enseñanza, del funcionamiento del centro y de formación y gestión del profesorado” se distribuyeron así:

Gráfico 1. Los centros deberían tener autonomía para decidir temas de organización de la enseñanza, del funcionamiento del centro y de formación y gestión del profesorado.



¹ ALVARO MARCHESI. 2003. Informe sobre la situación de los profesores y el fracaso escolar. Madrid.

Parece que estos datos se compagadan mal con constataciones como las de Sarasua (2007: 11) para el que

“es fácil el discurso de que la Administración no da autonomía a los centros, pero en muchos casos la autonomía no es deseada, no es querida y aceptada por los propios centros que no quieren asumir más responsabilidades, que no quiere aceptar un nivel mayor de compromiso”.

En la misma línea está la reflexión de García Alegre (2006: 21):

“...en la práctica, se puede observar que hay centros que de hecho no utilizan o, aparentemente, utilizan poco su nivel de autonomía porque exige menos responsabilidad y es menos arriesgado, al limitarse a aplicar las detalladas instrucciones de la Administración educativa”.

Parece obvio que conocer las supuestas resistencias a las políticas educativas de ampliación de la autonomía escolar necesita mayor clarificación.

No obstante lo anterior, aunque no conocemos su grado de influencia, podemos identificar dos focos claros de resistencia a la autonomía.

Las resistencias procedentes del corporativismo del profesorado.

Efectivamente el impulso de la autonomía se sitúa en un abanico de medidas que suponen un nuevo marco de cultura profesional: la delegación de decisiones en los centros y en el profesorado supone una cierta reprofesionalización de éstos, que obliga a crear e inventar las propias propuestas más que a reproducir las instrucciones administrativas, a realizar mayores esfuerzos de coordinación y a implicarse en aspectos de la marcha del centro que van mucho más allá de la impartición de la materia propia en el ámbito del aula. La consecuencia inevitable es el aumento de la responsabilidad, de las funciones a realizar y de los tiempos y energías a dedicar. Estas resistencias refractarias al cambio pueden ser de carácter corporativo, interesándose más en la comodidad del colectivo que en el desarrollo del alumnado o del centro. Aunque se refiere a Italia, son ilustrativas estas reflexiones de Martini (2004: 152):

“Pese a que cualquier intento para cambiar el actual régimen encontraría el casi insuperable obstáculo de la oposición sindical, está en clara contradicción con el nuevo orden, ya sea por razones de compatibilidad del sistema o porque el modelo «comunitario» que la autonomía implica exige una relación diferente y más estrecha entre los profesores y la escuela donde trabajan y, en todo caso, para la realización del POF (Plano de la Oferta Formativa), una programación colegial de la actividad didáctica que choca con las costumbres establecidas y con la normativa vigente sobre la relación de trabajos de los profesores”.

Sin embargo hay que decir también que esas resistencias pueden ser entendibles, si este incremento de responsabilidades no va acompañado de una mejora de sus condiciones (Gairín, 2005).

Las resistencias procedentes de una ideología igualitarista. Marchesi y Martín (1998) distinguen tres tipos de ideología en cuestiones educativas: la liberal, suficientemente caracterizada a lo largo de estas páginas, la igualitarista y la pluralista: estas últimas comparten entre sí la defensa de la educación como servicio público. Pero la ideología pluralista, en opinión de Marchesi y Martín, no hace ascos a características como la autonomía, la variedad de proyectos de oferta educativa y un cierto reconocimiento de la elección de centro por parte de los padres. Por el contrario, la ideología igualitarista

“...refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad entre todos los alumnos. Considera que los centros deben ser, o al menos debe tenderse a ello, iguales en la práctica, por lo que se observa con reservas una mayor autonomía en la gestión de los recursos y en la organización y concreción del currículum. Tampoco se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada o variada. El riesgo de abrir el camino a planteamientos liberales les conduce a desconfiar de la descentralización, de los proyectos educativos específicos de los centros y de la posibilidad de que los centros puedan informar de su evaluación a los padres... Todos los centros han de ser centros de calidad, por lo que la elección de los padres debe recaer en aquellos colegios más próximos a su lugar de residencia”.
(Marchesi y Martín, 1998: 37)

Además de estas resistencias, la autonomía puede encontrarse con diversos obstáculos que impiden o dificultan su realización. Vamos a reconocer algunos:

El sistema funcional, al menos tal como está concebido. Para algunos autores (Estruch, 2006a; Martini, 2004) el principal obstáculo es el sistema funcional. Así se expresa Estruch (2006a: 108)

“Hay que decir con toda claridad que la autonomía escolar es incompatible con el sistema funcional de provisión de puestos de trabajo. No es casual que los países con autonomía escolar no tengan profesorado funcionario, que es propio de los países

centralistas, como Francia o Italia. Un centro autónomo, con un proyecto educativo propio, no puede serlo si no interviene en la selección de los profesores más adecuados para impulsar ese proyecto. Es justamente lo contrario de lo que ocurre ahora: la composición de los claustros depende de los movimientos, voluntarios o forzosos, del profesorado. Los centros se adecuan a los profesores, y no los profesores a los centros, concebidos como un conjunto de "plazas" de las que "toman posesión" los funcionarios "propietarios", gracias a concursos de traslados en los que el mérito principal es la mera antigüedad".

Existe una imposibilidad de incidir en la selección o cambio del profesorado, con la complicidad de los sindicatos, celosos de la desregulación del sistema funcional, con sus virtudes y sus defectos. Por otro lado, la Administración no facilita la concentración de profesores en una institución para la realización de un proyecto o el desarrollo de algunas propuestas experimentales.

"El sistema público de acceso a la docencia debería cambiar sensiblemente, de manera que la vinculación de los profesores al centro educativo fuera el criterio fundamental". (Ru1, 1993: 90).

Proyecto Educativo inexistente o débil. Otro obstáculo para el desarrollo de la autonomía es la inexistencia de proyecto educativo y, si lo hay, en muchos casos es una mera formalidad administrativa y burocrática, que, una vez, cumplida, termina olvidada en algún archivo, mientras no sea requerido por alguna razón, normalmente ajena al deseo de galvanizar una comunidad educativa.

Tendencia uniformadora de la Administración. Otra fuente de obstáculos son las tendencias uniformadoras de la Administración (Gairín, 2005) con un tratamiento de reparto por igual de recursos a centros y situaciones muy diferentes y con una excesiva preocupación normativa. Como dice el citado autor:

“El carácter detallado y muy restrictivo de las instrucciones de comienzo de curso son un buen ejemplo de cómo se puede condicionar la libertad para diseñar y desarrollar el currículum de una manera peculiar y contextualizada”. (Gairín, 2005: 266)

La falta de formación y acompañamiento. La autonomía no consiste - repitámoslo una vez más- en decretarla y delegar y desentenderse. Es un proceso en construcción, que obliga a generar condiciones, a acompañar a los constructores, direcciones y profesorado, y a darles apoyo y recursos de todo tipo para atender nuevas tareas y responsabilidades, para hacer frente a nuevos retos que la autonomía exige, entre los que, además de los recursos económicos, el acompañamiento y la formación son imprescindibles. Este es uno de los obstáculos que Williams y otros (1997) (Meuret, 2004) encontraron en su estudio sobre la descentralización en Inglaterra y Nueva Zelanda. En general, sabemos que la Administración cojea en esta tarea.

5. CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN CLAVE DE SERVICIO PÚBLICO

Desentrañado el concepto de autonomía, avistados los riesgos, detectadas las resistencias, desenmascaradas las razones espurias que justifican la autonomía, descritas las formas no deseadas de la misma cuando sirven a intereses particulares y no están al servicio del bien común, llega el momento de establecer bajo qué principios y con qué requisitos se debe construir la autonomía. A tal efecto, y como declaración de intenciones que encaja plenamente con el enfoque de esta tesis, reproduzcamos en el frontispicio de este apartado, estas acertadas palabras de Escudero (1999: 14-15):

La autonomía, a mi modo de ver, no puede entenderse como un previo, sino como un consecuente; no va delante de, sino detrás

de otros marcos normativos mucho más relevantes y, a la postre, constitutivos y limitadores de la misma. Así pues, no debiera entenderse tanto como afirmación de "libertad de" cuanto, para ser más profunda, como "libertad para". La primera opción favorece sobre todo a quienes más recursos, capacidades y poder tengan para utilizarla; la segunda, sin renunciar desde luego a la libertad, se esfuerza en hacerla posible, sobre todo para los más desfavorecidos, así como en conciliarla con la igualdad. Bajo este supuesto, la autonomía no equivale a romper amarras y desentenderse de lo que ocurra a continuación, sino en asumir compromisos sociales, políticos y educativos con que los márgenes de libertad negociados lleven a la calidad y equidad al tiempo, al progreso que asuma como uno de sus contenidos y referentes ineludibles la cohesión social, la aspiración a la justicia, la construcción de una sociedad más humana y democrática.

Hecha la declaración de intenciones, vamos a repasar desde este prisma diversos aspectos de gran calado, tales como el Proyecto Educativo, el papel de la Administración y de los centros, el liderazgo y las direcciones, la participación, el profesorado y su formación y la evaluación y rendición de cuentas. Son, a la vez, aspectos interrelacionados entre sí, por lo que quizá sean inevitables algunas repeticiones, si bien, en lo posible, trataremos de eludirlas.

5.1.El Proyecto Educativo de Centro

Con el Proyecto Educativo puede ocurrir como con la autonomía y, en general, con todos los intentos de profundización democrática. Es algo costoso y, al final del titánico esfuerzo, los resultados, en más de una ocasión, son de tan dudosa rentabilidad, que el pragmatismo más plano puede terminar acallando las voces más inquietas de un centro. No es de extrañar que haya quien, basado en la cruda realidad de la experiencia cotidiana, se pregunte por la importancia real del Proyecto Educativo y se conteste que no es un marco imprescindible, pues hay muchos centros que no lo tienen escrito y no por ello funcionan peor

(Pérez, 2006). Y cuando existe, no es infrecuente que sea poco original respecto a otros, que en su elaboración no haya participado toda la comunidad o que una vez aprobado o presentado en Inspección pase al cajón de los olvidos sin que sea una referencia ineludible para familias, alumnado o una mayoría del profesorado.

En efecto, para que un centro “funcione” no es estrictamente imprescindible un Proyecto Educativo de Centro. De hecho está demasiado extendido, especialmente en la escuela pública, donde no hay una coerción (o libre adhesión) ideológica por parte de ninguna patronal ni de alguna otra instancia, que el funcionamiento desde la inercia sea el que mueva la gran rueda educativa un año escolar tras otro, sin saber nadie muy bien cuál es el rumbo hacia dónde se dirige la institución y si ha progresado o no en sus propósitos y por qué. Aunque inserto en otro contexto de intencionalidades, nos parece muy certera esta descripción de Gimeno (2005a: 89-90) sobre esta forma de funcionamiento tan común:

“...nos encontramos con un orden ya dado que rige de hecho en las instituciones o unidades del sistema. Ese orden aparenta ser, a los ojos de un espectador externo, una forma de actuar aparentemente espontánea que es en gran medida fruto de la inercia, donde las reglas determinantes de la acción son las costumbres adquiridas que provienen de haber sido socializadas en las instituciones... Toda esa cultura la forman hábitos y modelos que se convierten en fuente de normatividad implícita, podríamos decir, del orden de lo escolar (también del desorden). Esta cultura enraizada hace que en buena medida el gobierno del sistema escolar pueda funcionar “sin ser gobernado”, si se nos permite la expresión, lo cual representa una facilidad y un peligro potencial”.

En este “orden” de cosas es claro que la autonomía es una complicación innecesaria, y por tanto, que sobra. Sin embargo *“organizar y desarrollar la acción educativa de manera coherente con el Proyecto Educativo de cada centro, puede representar un poderoso instrumento de mejora de nuestro sistema educativo”*, según

han declarado recientemente (2010: 25) los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado en su encuentro anual, dedicado en esta ocasión a la autonomía de los centros. Sarasua (2007: 9) compara el Proyecto Educativo con la “Constitución” de un centro,

“que facilita que los distintos miembros de la comunidad escolar en la que se inserta tomen una serie de decisiones compartidas, bases comunes de actuación, sin las cuales no quedaría suficientemente garantizada una mínima coherencia en la formación del alumno”.

La autonomía es la capacidad de un centro para llevar adelante un proyecto. En ese sentido el Proyecto Educativo es un prerrequisito. Con Marchesi y Martín (1998: 174) podemos afirmar que *“la autonomía debe tener su origen y justificación en principios educativos y no quedarse reducida a la Administración de meros recursos”*. No tiene sentido dotar autonomía, allí donde no hay una intencionalidad educativa explícita que busque desplegarse, allí donde no hay un proyecto compartido de creatividad. Más aún, el Proyecto Educativo no se reduce a una documentación escrita, sino que es un concepto dinámico que debe estar más relacionado con la idea de proceso en marcha de un proyecto.

“Las buenas escuelas, las experiencias innovadoras, los buenos equipos de docentes pueden progresar mejor si no tienen cortapisas, cuando las burocracias no les apartan de su verdadera misión, si no invierten energías en justificarse y vencer obstáculos para hacer las cosas bien”. (Gimeno, 2005a: 131).

Ahora bien, compartimos con este mismo autor, que donde no hay proyecto, o deseo de tenerlo, donde no hay focos de innovación, la autonomía no va a prenderlos. Por eso podemos decir que el Proyecto Educativo, de alguna manera, precede a la concesión de autonomía, casi nunca es una consecuencia de la misma.

5.2. Papel de la Administración y los centros: su relación.

López Rupérez (2007) establece una tipología de autonomía atendiendo a las diferentes posiciones que adopte la Administración con respecto al control sobre los procedimientos y sobre los resultados que se producen en los centros docentes.

CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE AUTONOMÍA SEGÚN LA POSICIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN RESPECTO A LOS CENTROS

MODELO DE AUTONOMÍA	PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
A	Central	Central
B	Central	Autónomo
C	Autónomo	Central
D	Autónomo	Autónomo

Fuente: López Rupérez, 2007. Cuadernos de Pedagogía nº 362, p. 99

El modelo A no es propiamente un modelo de autonomía, sino que representa más bien un modelo centralizado en el que la Administración ejerce su capacidad de normatividad y de control tanto sobre los procedimientos como sobre los resultados. Es un modelo propio de países con fuerte tradición centralista, como Francia.

El modelo B es una forma perversa del modelo centralizado A, por el que la Administración con una voluminosa literatura normativa pretende regular lo que deben hacer los centros, pero desentendiéndose de los resultados. En opinión de López Rupérez éste ha sido el modelo imperante en España en las últimas décadas, aunque busca una evolución hacia los modelos D, quizá como transición hacia el C.

El modelo C es una combinación equilibrada entre centralización y autonomía, lo que se ha descrito como la paradoja del centralismo descentralizado. El Estado marca las prioridades educativas y controla los resultados. Los centros tienen libertad para escoger los medios que mejor permitan desarrollar las prioridades y obtener los resultados. Holanda hace ya dos décadas que evolucionó hacia este sistema y el Reino Unido, con el principio de intervención de la Administración en relación inversamente proporcional al éxito de los centros, se encuentra también en este parámetro.

El modelo D representa el último escalón de la autonomía, rayano en la autarquía.

“Dicho modelo -dice López Rupérez (2007: 100)- es perfectamente compatible con una versión extrema de la libre elección en educación, en la cual las fuerzas del “mercado” se constituyen en el principal elemento de regulación, pero también lo es con el modo de gestión escolar conocido como community democracy (Taylor y Lowe, 1988), según la cual los centros se convierten en pequeños gobiernos y el control social se ejerce de un modo directo mediante la implicación de los padres”.

En esta clasificación, López Rupérez hace aparecer el modelo C como el más deseable. El A sería rechazable por su centralismo y falta de adecuación a cada contexto, por vertical y poco favorecedor de la creatividad, la innovación y la participación. El B ya hemos visto que tiene las carencias del A, con el agravante de que ni siquiera se pregunta por los resultados. El D, en fin, es rechazable, por anular casi por completo el papel de la Administración, dejando el “sistema” educativo en manos de la competencia salvaje del mercado.

Ahora bien, como hemos visto, el C también es un modelo centralizador, o mejor, recentralizador a través de los resultados, propio de opciones neoliberales que quieren adelgazar el papel del Estado y eludir las responsabilidades administrativas, trasladándolas a los centros, que se ven sometidas a un sistema de competitividad entre ellos.

¿Cuál es, entonces, el modelo de relación entre Administración y centros adecuado a un modelo de autonomía en clave de servicio público y equidad?

La progresión hacia la autonomía no significa, desde luego, que correlativamente la Administración debe retirarse y su papel debilitarse, en un “laissez faire” inhibitorio. En esta misma dirección se sitúa la reflexión de Tedesco (Bas, 2005: 149), miembro de la Comisión del Informe Delors (1996), al señalar que

“...generalmente, la experiencia internacional demuestra que los casos de descentralización exitosa son los que disponen de una administración central fuerte... muchos ejemplos, y sobre todo en América Latina, demuestran que la descentralización puede agravar la desigualdad existente entre regiones y entre grupos sociales; y el debilitamiento de papel del Estado central impide instaurar mecanismos de compensación...”.

Según Tedesco (Bas, 2005) la descentralización requiere de una autoridad central solvente que sea capaz de garantizar tres condiciones básicas para todo el sistema en su conjunto: A) Fijación de objetivos comunes. B) Sistema de evaluación suficientemente desarrollado y contrastado. C) Dispositivo eficaz y con recursos para aplicar medidas compensatorias. Aunque las reflexiones de la Comisión Delors y, en particular, las de Tedesco están referidas a los procesos de descentralización en general, son plenamente aplicables a la descentralización hacia los centros.

Por todo ello, podemos afirmar con Bolívar (2008: 38) que

“no es menos política lo que se precisa, sino más y mejor política. Aprendiendo del conocimiento acumulado de los fracasos, es preciso reinventar la política habitual en una “nueva” política, que dice en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. En lugar de la amenaza de una regulación mercantil por los clientes (mediante evaluaciones de escuelas y publicación de “ranking”),

defendemos, por contrario, un papel de la acción pública como actor de primer orden”.

Quizá a la clasificación de López Rupérez se le podría añadir un modelo E, superador de dicotomías por el que tanto en los procedimientos como en la valoración de los resultados es necesario que haya autonomía y centralismo a la vez, una sinergia entre Administración y centros. A propósito de ello, traemos aquí también estas acertadas palabras de Bolívar (2008: 39-40):

“Beck y Lau (2005) señalaban que, mientras que la lógica de acción dominante en la primera modernidad era el principio dualista de “uno o lo otro” (eligiendo una de las alternativas, cuyos límites están delimitados),...en la segunda modernidad es reemplazado por el principio de “uno y otro” (por ejemplo, descentralización y centralización). Quizás sea adecuado pensar que las alternativas mantenidas hasta hace poco (centralismo versus autonomía, presión vs. compromiso, calidad vs. equidad, etc.) se han disuelto; pensando actualmente que la verdad no está en uno de los extremos, sino que –como ya aconsejaba Aristóteles– “la virtud está en medio” y, especialmente, en que haya una coherencia y equilibrio entre los distintos elementos del sistema, de modo que el cambio sea sostenible. Por eso, uno de los mejores expertos en cambio educativo, de modo parecido, señala la conclusión paradójica de que “las unidades centrales y locales se necesitan mutuamente. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba” (Fullan, 2002, p. 52)”.

Repetiremos otra vez con Sarasua (2007) que no basta la autonomía decretada, sino que tiene que ser construida. Por ello, la política educativa tiene un papel clave en estimular las dinámicas internas de cada centro, en el apoyo decidido para que cada centro construya su propia capacidad de desarrollo y mejora.

“Si el centro no tiene capacidades para ejercer la autonomía, es la Administración educativa la que ha de promover la autonomía facilitando el asesoramiento, si lo solicita el centro, la formación

que necesiten y que piden para mejorar en el proceso de análisis de necesidades, la que precisan para la elaboración del mapa de necesidades del centro, las oportunas para colaborar en la adopción de medidas para la mejora y el cambio, el apoyo para el establecimiento de nuevas responsabilidades, la participación en la producción de materiales y estrategias para la evaluación interna y el reconocimiento en la progresiva institucionalización de la autonomía” (Cabada, 2007a: 6).

El compromiso de la Administración con los centros ha de ser mayor aún, si cabe, en un contexto de autonomía (Biain y Lasa, 2004). No se pueden desarrollar cambios en educación sin tomar como aliados de los mismos a los centros y sus profesores (Escudero, 1999). Más aún: con el movimiento de la Ikastolas podríamos decir que ha de haber

“un cambio de mentalidad que se traduce en concebir la Administración al servicio de los planes de cada escuela y en abandonar la concepción de la escuela como prolongación de los proyectos de la Administración” (Ikastolen Elkartea 1990: 49).

Las formas de concretar ese espíritu colaborativo entre Administración y centros pueden ser variadas, pero hasta ahora la más reconocida es la realización de contratos entre un centro y la Administración para desarrollar un plan o programa con arreglo a unos objetivos evaluables (Lasa y Biain, 2004; FEDADI, 2007; García Alegre, 2006; Gairín, 2005, Martín, 2010).

“...son especialmente interesantes y prometedoras -dice Martín (2010: 132)- las iniciativas que están tomando varias administraciones autonómicas por las que “negocian” la dotación de recursos suplementarios a los centros siempre que estos se justifiquen claramente por la necesidad de planes de mejora. Este modelo de “financiación contra programas específicos” responde a nuestro juicio a lo mejor de la autonomía como factor de calidad”.

Para esta nueva forma de relación colaborativa entre la Administración y los centros la Inspección Educativa debe reforzar su tarea de asesoramiento y acompañamiento y no sólo de control (Oroz, 1994). Este diálogo con los centros

hará que la extensión de la autonomía sea progresiva. La Administración educativa debe, pues, ayudar a construir esa autonomía, más que imponerla (Gairín, 2005).

Pero la tarea de ayudar a construir la autonomía no se limita al acompañamiento y asesoramiento, sino que tiene unas repercusiones económicas indudables. Como señala CCOO-Irakaskuntza (1998: 15-16),

“...es responsabilidad de éstas (las Administraciones Públicas) el desarrollo de la autonomía de los centros en condiciones organizativas y económicas adecuadas, y esto cuesta dinero”.

Antúnez lo expresa con una claridad meridiana:

“Administrar adecuadamente la autonomía supone unos costes muy altos en recursos y formación, que a menudo no han sido considerados suficientemente. Algunos intentos de promover y alentar la gestión autónoma se están haciendo desde la convicción ingenua o inconsciente de que ésta es gratuita. Una autonomía “barata” es pues una autonomía degradada que acaba apoyándose en prácticas y concepciones voluntaristas y, a la larga, contraproducentes”. (Citado por CCOO-Irakaskuntza, 1998: 16)

Nos hemos referido al carácter compensatorio y de salvaguarda de la cohesión del sistema y de la equidad que debe tener la Administración. Pues bien, ello le obliga a garantizar unos mínimos para que todos los centros puedan llevar a cabo un servicio educativo de calidad para todos los ciudadanos. Pero, a la vez, a distribuir los recursos también con criterios compensatorios, pues, como recuerda Martín (2009 y 2010), no hay nada tan injusto como tratar como iguales a los diferentes. De esta manera es perfectamente legítimo que la Administración pueda redistribuir los recursos en función de proyectos y en función de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Gairín, 2005). Como dice García Alegre (2006: 22), uno de los requisitos para que la educación cumpla sus objetivos sociales es que haya “una

dotación de recursos suficiente en función de circunstancias y, por lo tanto, diferente para cada escuela”.

Pero las obligaciones no son sólo para la Administración. Un contexto de autonomía escolar requiere un compromiso por parte de los centros. Ya hemos visto que la autonomía adquiere sentido cuando hay un proyecto educativo que hay que desarrollar.

“Centros autónomos no son sinónimo de centros anárquicos o individualistas, sino centros singulares y con capacidad de desarrollo de un proyecto propio dentro de un marco de actuación planteado desde la misma administración y asumido por todo el colectivo”. (Biain y Lasa 2005: 8).

“Los cambios educativos no son viables sin un clima y cultura de implicación y compromisos por parte de las instituciones educativas, los centros, que han de elaborar sus propias visiones de futuro (valores, expectativas, metas que aglutinen y confieran sentido a su quehacer), desarrollar procesos de mejora desde dentro como instituciones renovadoras e inteligentes, promover estructuras idóneas y procesos dentro de las misma (coordinación, colaboración, participación), así como también reconsiderar diversas condiciones que afectan al trabajo escolar tanto a los docentes como a los estudiantes”. (Escudero, 1999: 11).

Dentro de un marco establecido por la Administración, garante de la cohesión de todo el sistema, ésta se pone al servicio de una comunidad viva y le ayuda a elaborar y desarrollar su propio proyecto, cuyo despliegue no es una hoja de ruta predeterminada e inamovible, sino un camino a ir inventando continuamente dentro de una dinámica de acción-reflexión. En estas acertadas palabras de Gairín (2005), quedan subrayados los aspectos principales: el centro como unidad de cambio, concebido éste como un proceso dinámico, en una cultura de reflexión y participación para la mejora continua:

“Fortalecer ese proceso (de autonomía escolar) exige entender la autonomía no tanto como una finalidad en sí misma sino como una oportunidad para movilizar las fuerzas internas con relación

a los procesos de cambio e innovación deseables... El desarrollo de la autonomía se liga así a la capacidad de la institución para cambiar por sí misma y enfrenta al sistema con la necesidad de potenciar esa capacidad y la de tomar decisiones propias. La autonomía resulta ser así más un proceso de reconstrucción institucional que el resultado de una acción política externa. Asumir la autonomía como un proceso de reconstrucción de la realidad educativa enlaza con la necesidad de potenciar profesionales reflexivos, capaces de trabajar en grupo y de conformar verdaderas comunidades de aprendizaje con otros agentes educativos”.

Un buen resumen de lo dicho hasta aquí sobre el papel que deben jugar la Administración y los centros lo constituye este texto del Consejo Escolar de Euskadi (1999: 6):

“El papel de la Administración educativa consiste en regular marcos legales, pero no reglamentar la actividad escolar; asignar recursos con criterios transparentes y justos, no simplemente homogeneizadores, adecuándose a las necesidades de gestión de los centros; facilitar esos recursos, pero no gestionarlos; controlar el respeto a los requisitos establecidos y la utilización correcta de los recursos; evaluar la validez de los objetivos propuestos, la calidad de las decisiones tomadas y las prácticas de los centros; reconocer las responsabilidades que se deriven del control o de la evaluación. A la Administración se le exige superar su desconfianza en la capacidad o en la honradez de los centros... A los centros corresponde definir un proyecto propio que oriente la actividad escolar de acuerdo con la función que quiera desempeñar en relación con las necesidades del alumnado y las aspiraciones de la comunidad escolar; desarrollar una línea pedagógica y un modelo de organización y de funcionamiento coherentes con dichos planteamientos; establecer sus procesos de actuación que conduzcan a una puesta en práctica de los proyectos acordados y de gestión de los recursos de que dispone; plantear sus proyectos de formación o de innovación atendiendo a los problemas que tiene y los objetivos que se marca; establecer y poner en marcha sus propios mecanismos de control y evaluación y a partir de sus conclusiones replantear su actividad”.

Visto el papel de la Administración y el papel de los centros y su relación entre ambas instancias, en un contexto de autonomía, cabe preguntarse también

cuál puede ser la relación de los centros entre sí. En sintonía con el Consejo Escolar de Euskadi (1999: 3), consideramos que

“autonomía no significa aislamiento ni autosuficiencia, sino capacidad de desarrollo en coordinación con otros centros, conjugando la complementariedad de su oferta escolar con la colaboración entre ellos para el desarrollo de planes y proyectos de mejora... La coordinación entre centros autónomos constituye un medio de enriquecimiento de la acción de cada uno. Esta coordinación puede plantearse desde criterios territoriales entre centros de una misma zona o desde la concordancia de proyectos. En la sociedad de la información y de la comunicación se establecen redes entre centros para el intercambio de experiencias, recursos, instrumentos, materiales curriculares, proyectos de formación o de innovación..”.

Esta manera de funcionar representa un verdadero antídoto de los centros públicos contra la competitividad entre centros que una autonomía de corte neoliberal quisiera estimular. La pasión por la calidad puede llevar a sufrir una pasión a causa de la calidad (Antúnez, 1998), en la que los centros se vean obligados a sucumbir ante las exigencias de ser eficaces y competitivos. Ante esta presión creciente reflexiona así el propio Antúnez (1998: 17):

“Algo nos está pasando: ¿claudicación ante un mal inevitable?, ¿desidia? Sin embargo, a la vez, ante todas estas presiones, nuevos marcos, confusiones e incertidumbres sí que todos y todas compartimos la idea de que la competición entre centros escolares no es la mejor manera, ni siquiera una manera honesta para mejorar la eficacia docente y la calidad de la enseñanza... Creemos firmemente que la colaboración entre centros educativos puede ser una respuesta eficaz y satisfactoria con la que conducirse en ese nuevo marco de situaciones y requerimientos”.

El mismo autor nos señala unos requisitos para ese trabajo colaborativo y un continuum de fórmulas de colaboración. Respecto a lo primero, Antúnez (1998) cree que el trabajo en red de centros debe ajustarse a estas características:

- Es voluntario.

- Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales, no existe predominio por parte de uno de los agentes.
- Está abierto a la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Se basa en la lealtad y en la confianza recíprocas.
- Implica, por tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora...).
- Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de lo que se pretende alcanzar o desarrollar, acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados.

Respecto a las posibles fórmulas que puede adquirir ese trabajo en red, Antúnez establece este continuo de menos a más respecto a posibles colaboraciones:

CONTINUO PARA EL ANÁLISIS Y LA MEJORA DE LA COLABORACIÓN ENTRE CENTROS ESCOLARES	
1.	Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco.
2.	Denunciar situaciones escolares injustas y reivindicar mejoras y el cumplimiento de las leyes
3.	Compartir recursos
4.	Participar en proyectos comunes
5.	Establecer redes de centros

Fuente: Antúnez, S. La escuela pública ante la presión por la competitividad. ¡Usemos la colaboración como antídoto! *Contextos educativos*, 1 (1998), Pág. 23.

Podemos cerrar este subapartado, dejando planteadas una serie de cuestiones interrelacionadas entre sí sobre las que no se ha escrito demasiado y que exigen una mayor profundización: ¿La autonomía escolar es una delegación de la Administración o es algo propio y substantivo de cada centro? ¿De quién es un centro: de la Administración, de los profesores, de las familias, de la comunidad entera...? ¿Deben tener los centros -también los de la red pública- una personalidad jurídica propia o debe mantenerse la titularidad del estado para todos, aunque luego delegue parcelas de autonomía en los centros? ¿Puede haber fórmulas distintas entre la titularidad estatal y la titularidad privada?

Algunos autores manifiestan estas inquietudes y se posicionan genéricamente, pero falta un mayor grado de concreción en la propuesta. Así Bolívar (2008: 57-58) manifiesta:

“Si el Estado ha de seguir conservando su papel regulador de la educación para preservar –entre otros principios– la igualdad y equidad del servicio público de educación, esto no puede suponer la vuelta –ya imposible– a una administración burocrática o jerárquica, que impide la participación de los ciudadanos en la gestión de los servicios públicos. Pero tampoco conduce lejos, en una “nueva gestión pública”, ceder su regulación a las familias en un cuasi mercado educativo. Situada, pues, la autonomía de los centros educativos en la encrucijada de un Estado centralizador que la impide y su transferencia a la sociedad civil que la acerca a elecciones privadas, su futuro se juega en la emergencia de un nuevo espacio público comunitario”.

Por su parte Garagorri (1994: 158) propone lo siguiente:

“Existen en la sociedad actuaciones de interés común, como por ejemplo, la educación, que no tienen que ser absorbidas por el estado ni por ningún otro participante de la sociedad civil. Estas actuaciones de interés común rompen la dicotomía entre Derecho público/privado, entrando en el ámbito del “Estado Social”. Para este tipo de actuaciones, significaría un gran paso adelante en la conjugación de responsabilidades compartidas, encontrar

fórmulas jurídicas de “participación público-social” entre la Administración pública y los sectores implicados en la escuela”

La falta de concreción de lo sugerido, nos impediría decir si ambos autores están hablando de lo mismo. En todo caso, parece claro que los caminos apuntados, que no sabemos lo que pueden dar de sí, están aún poco desbrozados. Pero en ningún caso pueden servir de pretexto para dar cobertura pública a la iniciativa privada, sin condiciones. Queda apuntada la cuestión, sin más, pues no es objeto de esta tesis adentrarse en ella. Pero sí podemos señalar que en el implícito de nuestra tesis está la sabia combinación de estos dos elementos: la responsabilidad que el Estado tiene de garantizar una educación de calidad educativa para toda la ciudadanía y, a la vez, el empoderamiento de las comunidades escolares para que sean las gestoras de su propio destino educativo.

5.3. La participación de la comunidad escolar

Ello nos lleva a resaltar, en el modelo de autonomía que buscamos, la importancia de la participación de todos los sectores escolares, para que el proceso de descentralización llegue hasta el final y no sea incongruente, quedando constreñido al despacho de dirección (Biain y Lasa, 2005), pues como bien señala Egido (2008), la autonomía institucional no debe identificarse necesariamente con un modelo de gestión participativa. Refiriéndose al Reino Unido señala que

“en cierto sentido... ha convivido un sistema descentralizado, en el que la toma de decisiones se llevaba a cabo en distintos niveles, sobre todo en la Administración local, con una fuerte centralización en el seno de los centros, donde el director tenía todo el poder”. (Egido, 2008: 164)

La autonomía escolar va íntimamente ligada a la participación de la comunidad escolar en la vida del centro y es la autonomía un requisito sin el cual difícilmente se puede dar aquella (Biain y Lasa, 2005). Esto es así en una concepción democrática y comunitaria de la autonomía. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje, basado en la Teoría de la Comunicación de Habermas y en la pedagogía dialógica de Freire, lo entiende así también:

“Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sean las de las razones que se presentan... ¿Quiénes son los agentes del diálogo en comunidades de aprendizaje? Han de participar en el diálogo el alumnado, el profesorado, los familiares, todas aquellas personas del entorno inmediato o más general, que pueden aportar mejoras en los aprendizajes, en el funcionamiento de la escuela o en su apertura a la comunidad. El diálogo es un instrumento clave del aprendizaje, por ello, el aula se ha de convertir en un espacio privilegiado para el diálogo igualitario, si bien éste no debe limitarse a ella. Es importante que se guarde una coherencia entre el funcionamiento igualitario dentro de la escuela y el funcionamiento general del centro”. (Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002: 95-96)

Para los consejos escolares autonómicos y del estado (2010: 11),

“la consolidación de la autonomía de un centro educativo se ve facilitada cuando se refuerza e impulsa la participación activa y responsable de los diferentes sectores implicados en la tarea educativa”.

Y para el Consejo Escolar de Euskadi (1999: 3),

“un centro autónomo ha de tomar decisiones por sí mismo. Uno de los requisitos imprescindibles de esta autonomía afecta a la legitimidad de quien toma las decisiones y al modo de tomarlas. La comunidad escolar las legitima a través de la participación en los órganos de gobierno y de participación en los que está adecuadamente representada. En la medida en que las decisiones

se acercan a la realidad, se han de tomar con la participación de los afectados”.

Este mismo Consejo (1999: 3) advierte que los logros de la participación son muy desiguales, según sectores. En concreto señala las dificultades de lograr una participación más plena en el alumnado, lo que tendría un enorme potencial educativo:

“La participación en la escuela es educativa por sí misma: hace posible, en el alumno, el sentido de la responsabilidad, inculca hábitos de cooperación, le proporciona un sentimiento dinámico de la vida e introduce el sentido del compromiso con unos fines educativos. No sólo esto, sino que también nutre a todos los elementos de la comunidad educativa de un sentido de proyecto, congregando a todos alrededor de un proyecto pedagógico: si, en una escuela, hay un proyecto pedagógico participativo de verdad podríamos conseguir que el sentido del proyecto anide en las vidas de los alumnos, permitiendo alentar más adelante un proyecto de pareja, un proyecto profesional, un proyecto social, un proyecto político...”.

Hay que revisar y fortalecer la participación a través de los órganos más formales previstos para ello, que con frecuencia se han quedado en caricaturas de lo que se pretendía, convirtiendo los actos de toma de decisiones coparticipadas en actos banales y burocráticos (Gimeno, 2005a). Especialmente, desde un planteamiento de autonomía, hay que revitalizar el Consejo Escolar de los centros, pasando a ser un órgano con capacidad para dirigir, decidir y contratar (Oroz, 1994).

5.4.El liderazgo de las direcciones

La dirección y su liderazgo es un corolario insoslayable en un planteamiento de autonomía escolar. Como señala el Consejo Escolar de Euskadi (1999: 4),

“el requisito de una mayor y más profunda participación no excluye, antes al contrario, hace más necesario que haya un liderazgo claro y fuerte en los centros, que dinamice los procesos e impulse a toda la colectividad hacia el proyecto que se han propuesto conjuntamente”.

De hecho, se va concediendo una creciente importancia a esta variable, como lo muestran la proliferación de estudios internacionales impulsados por la OCDE sobre la cuestión. En opinión de Pont (2009), es la variable que mayor incidencia puede tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje, después del profesorado. En todo caso, es un tema de gran complejidad, cuyo abordaje exhaustivo no es el objeto de esta tesis. Pero sí debemos resaltar su importancia y a la vez tratar de enunciar unas características del tipo de liderazgo acorde con la propuesta de autonomía que defendemos.

Hay muy variadas clasificaciones sobre los tipos de liderazgo, pero se pueden esquematizar en los dos tipos de liderazgo que distingue el Informe Talis (2009): el liderazgo administrativo y el liderazgo pedagógico. Hay que aclarar que no son modelos puros, sino que uno hace más hincapié en unos aspectos más educativos y otro en aspectos más gerenciales. Según los Consejos escolares autonómicos y del Estado (2010), el liderazgo administrativo busca la eficacia en la resolución de los diferentes procedimientos administrativos y se basa en los siguientes principios:

- Impulsar la aplicación y cumplimiento de las normas por todo el profesorado.
- Buscar y adoptar las medidas más adecuadas en cuanto a la elaboración de horarios y la planificación de las clases.
- Propiciar un clima de entendimiento con la comunidad educativa, consiguiendo un buen clima de disciplina y trabajo en el centro.

Por el contrario el liderazgo pedagógico se basa en la capacidad para transmitir las instrucciones y los enfoques de la enseñanza y se inspira en los siguientes principios:

- Potenciar la elaboración de objetivos educativos y el desarrollo del currículo en el centro, favoreciendo que la formación del profesorado y su actividad educativa estén orientadas por dichos objetivos.
- Colaborar con el profesorado en el proceso de enseñanza, para mejorar su práctica docente.
- Apoyar a los profesores cuando se enfrentan a dificultades en el aula.
- Favorecer y potenciar las experiencias y prácticas de innovación pedagógica que favorezcan la consecución de los objetivos pedagógicos del centro.
- Articular una visión educativa, esto es, un Proyecto Educativo que comprometa a profesores, padres y madres y al alumnado en el desarrollo de la misión educativa.
- Propiciar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos de gestión.

Los Consejos Escolares del Estado hablan de un tercer modelo de liderazgo, el integrador, que contaría con la habilidad para aunar los dos tipos de liderazgo anteriores.

Dentro del modelo administrativo cabe distinguirse un estilo más próximo a lo que es propio de países con tradición centralizadora como Francia donde el director es el alter ego en el centro del Ministro de Educación y “su

agenda de trabajo se centra en básicamente en la gestión y administración del centro, en la representación institucional, en el mantenimiento de la disciplina escolar y en el seguimiento y supervisión del desarrollo del programa de estudios” (Álvarez Fernández, 2007: 177). Pero puede haber un estilo más gerencial propio de modelos más liberales, como el caso del Reino Unido, en que el perfil del director se ajusta más al de un manager o gerente, con mucha más autonomía que en el caso francés, entre cuyas funciones se encuentran también “la captación de clientes y mecenas que garanticen el prestigio y la financiación del centro” (Álvarez Fernández, 2007: 178).

Más próximo al modelo pedagógico, o si se prefiere, al integrador, es el modelo escandinavo de dirección. Según Álvarez Fernández (2007) se selecciona por medio de una comisión dirigida por el responsable local de educación y compuesta fundamentalmente por expertos y profesionales de la dirección con amplia experiencia y reconocido prestigio en la zona, representantes de asociaciones de directores, representantes sociales como “el notable” que suele recaer sobre un profesor jubilado conocido y generalmente querido por la comunidad social. Después de seleccionado un candidato o candidata, o una terna de ellos, la autoridad local negocia con el centro el más idóneo o bien directamente el Consejo Escolar decide entre los candidatos preseleccionados. El director, una vez nombrado, goza de una gran autonomía, autoridad y responsabilidad. Tiene un claro perfil profesional y cada cuatro o cinco años debe pasar por una auditoría periódica a la que somete su gestión en función de indicadores de calidad pactados previamente en su proyecto de dirección. Siguiendo a Álvarez Fernández (2007), las funciones más importantes que debe desempeñar son las siguientes:

- Gestionar el presupuesto que recibe del Estado y de la comunidad local.
- Reclutar y despedir al profesorado, así como animar, asesorar, supervisar y evaluar su trabajo.
- Animar y estimular la participación de todos los estamentos del centro, alumnos, profesores y familias.
- Dinamizar los programas de adaptación curricular y de ayuda a los alumnos más desfavorecidos.
- Gestionar el material del centro, el comedor, el transporte, las actividades extraescolares y complementarias.
- Hacer el seguimiento y la evaluación interna de los distintos programas de estudio del centro.

Como ya se ha señalado, el modelo administrativo y el pedagógico no son modelos puros, sino que deben ser modelos complementarios o integrados, pero no cabe duda que un modelo de sistema educativo basado en la autonomía escolar exige un tipo de liderazgo más transformacional, siguiendo la nomenclatura de Álvarez Fernández (2007) en esta contraposición de modelos, que, en su esquematismo, puede útil:

DIRECCIÓN BUROCRÁTICA

LIDERAZGO TRASFORMACIONAL

Ejerce dirección transaccional	Ejerce liderazgo transformacional
Le preocupan los papeles	Le preocupan las personas
Dirige sólo desde la ley	Posee visión de futuro (fin ético)
Calidad es sólo procedimiento	Calidad es satisfacción personal
Influye en sus subordinados por el prestigio y el conocimiento de la ley	Influye en sus colaboradores ilusionándolos con su visión
Relación vertical y jerárquica	Relación horizontal y ascendente
Los profesores son funcionarios	Los profesores son profesionales
Asume él solo la autoridad	Comparte el liderazgo en equipo
Crea la cultura de la norma	Crea la cultura de la creatividad
Organiza trabajo departamental	Fija objetivos y respeta acciones
Representa a la Administración	Representa a la comunidad
Se centra en el desarrollo de estructuras	Se centra en el crecimiento de las personas
No selecciona al personal, se lo encuentra por procedimientos administrativos	Interviene en la selección con criterios profesionales desde la misión y la visión

Fuente: Álvarez Fernández (2007) "Los estilos de dirección". En Vaello, J. (coord.), *Equipos directivos y autonomía de centros* pág. 191

Por nuestra parte queremos señalar como imprescindibles estos rasgos de lo que entendemos que debe ser un liderazgo en clave de autonomía comunitaria y de servicio público:

Liderazgo moral y transformador. Hemos visto que está habiendo una evolución -aunque todavía en coexistencia- del director como administrador, al director como gerente y al liderazgo transformacional, que acabamos de ver. Nosotros reclamamos una dirección con propósito político de búsqueda del bien común, un liderazgo moral y transformador capaz de animar y contribuir al desarrollo de centros como organizaciones inteligentes (Escudero, 1999).

Liderazgo democrático y dialógico, que sabe compartir y que sabe delegar, que entiende su tarea como continua reformulación y síntesis a partir del diálogo con los diferentes agentes de la comunidad escolar. Su quehacer, que no excluye la orientación y la guía y la toma de decisiones, cuando corresponda, no es tanto atraer a los demás hacia sus posiciones, sino ponerse al servicio del desarrollo y la expresión de la comunidad, no es tanto hacer, sino impulsar que otros hagan. Y esto, no sólo por razones éticas, sino también de eficacia:

“La distribución del liderazgo puede fortalecer la Administración y la planificación de la sucesión. Distribuir el liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas puede ayudar a superar los desafíos enfrentados por las escuelas contemporáneas y mejorar la eficacia escolar. Eso puede hacerse de manera formal mediante estructuras de equipo y otros órganos, o de modo más informal al crear grupos ad hoc basados en conocimientos especializados y en las necesidades actuales. (Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H., 2008: 3).

Indudablemente el estilo democrático de liderazgo requiere, además del propósito moral, un desarrollo de la inteligencia emocional.

Liderazgo de orientación pedagógica. La gestión es imprescindible, pero debe estar al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El informe español de Talis (2009: 32) señala que, *“los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, los que también ejercen mejor el liderazgo administrativo”*. Asimismo Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008), recuerdan que, según el informe Talis internacional, si los directores usan un liderazgo pedagógico hay resultados positivos, según se expresa en la tabla siguiente:

NÚMERO DE PAISES QUE MUESTRAN ESOS BENEFICIOS (SOBRE UN TOTAL DE 20)	
Colaboración entre profesores	6
Relación profesor/a-alumno/a	6
Reconocimiento dado a las medidas de resultados del alumnado en las evaluaciones.	7
Mayor reconocimiento a las prácticas docentes innovadoras.	10
Mayor reconocimiento a la participación del profesorado en tareas profesionales.	13
Plan de desarrollo dirigido a los puntos débiles del profesorado.	17

Fuente: Pont, B. Powerpoint utilizado en el Consejo Escolar del Estado (Abril de 2010). Traducción propia.

Pero la orientación pedagógica y educativa no puede ser consecuencia de un voluntarismo, sino que necesita de medidas por parte de las Administraciones para el aligeramiento de la enorme carga de gestión burocrática, que, al menos en nuestro entorno, se ven obligadas las direcciones a realizar, desviando energías para las tareas del liderazgo pedagógico.

Pese a una creciente conciencia de la importancia del liderazgo escolar, no son ajenas a muchos contextos estas palabras del Consejo Escolar de Euskadi (2009: 33) aplicadas a la realidad vasca en el reciente estudio que ha realizado sobre la dirección de centros públicos:

“La dirección de los centros educativos públicos vascos en 2009 continúa siendo un problema que se manifiesta en la escasez de candidatos, la baja permanencia en los puestos y el escaso reconocimiento social y profesional, lo que sitúa a los centros y a la Administración educativa ante uno de los objetivos de mejora más importantes para los próximos años”.

En opinión de Pont (2009 y 2010), las políticas de mejora del liderazgo escolar pasan por estas cuatro líneas de actuación:

- Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, lo que implica dar más autonomía con más apoyo, enfocar las prácticas del liderazgo hacia el aprendizaje, apoyar, evaluar y desarrollar al profesorado, establecer objetivos de escuela, evaluarlos y rendir cuentas.
- Distribuir las responsabilidades, lo que supone, reconocer mediante formación e incentivos a los que participan en equipos directivos, aclarar la función de los consejos escolares, con incentivos, apoyo y formación para su participación centrada en la mejora de los resultados de las escuelas y crear las condiciones para el aprendizaje organizacional compartido de los participantes en el liderazgo.
- Ofrecer formación para el desarrollo de los conocimientos y habilidades propias del liderazgo. Para ello es necesaria la formación continua, desde la formación inicial pasando por la “inducción” hasta la formación continua, acompañando las distintas etapas y la utilización de una serie de repertorios formativos, especialmente el “mentoring” y las actividades formativas más próximas a la práctica.
- Lograr un mayor reconocimiento, lo que pasa por profesionalizar los procesos de selección, planificar la sucesión para asegurar un futuro con líderes de calidad, mediante identificación y formación y participación en equipos de dirección, mejorar los salarios equiparándolos a otros servicios públicos, ofrecer perspectivas para el desarrollo profesional (rotación, contratos renovables, posibilidades de otras vías alternativas en gobiernos locales, regionales...) y ofrecer apoyo: evaluación y desarrollo profesional.

Aunque estas últimas propuestas de Pont apuntan a ello, queda el debate sobre si la profesionalización debe pasar necesariamente por crear una especie de cuerpo profesional de directores y directoras.

5.5. Un nuevo paradigma de profesorado

Una traslación hacia un sistema de autonomía escolar requiere también de un nuevo paradigma profesional de la docencia. La evolución hacia ese nuevo paradigma tendría estos rasgos:

De un profesorado meramente instructor a un profesorado dinamizador y coordinador (Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002). Ante la creciente constatación de que en el aprendizaje los contextos no formales son tan importantes como los formales y la multiplicidad de agentes que son fuentes formativas (o deformativas) en la actual sociedad del conocimiento, el profesorado no debe sentirse desplazado al constatar que su función como "único" transmisor de conocimiento va quedando relegada, sino reformular su función en términos de animador, coordinador, dinamizador y regulador de aprovechamiento de los diferentes recursos humanos y materiales para el aprendizaje, en una perspectiva de diálogo e interacción.

De un profesorado que enseña a un profesorado que educa. El saber deja de transmitirse de una manera fragmentada e inconexa, adquiriendo sentidos más globales e interpretadores de la realidad, orientándola a valores que permitan su transformación.

"Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar "su" materia, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo, aprender a hacer y a emprender) y aprendan

aquellos contenidos sobre todo actitudinales y procedimentales comunes a distintas áreas". (XVIII Encuentros de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2008: 32).

En esa tarea educadora el profesorado toma conciencia de la tarea moral y aún política que supone el ejercicio de su profesión en cuanto es consciente de su trascendencia en la consecución de una sociedad más justa y cohesionada.

De una cultura de trabajo individual a una cultura de trabajo en equipo.

Una comprensión de la profesión docente de esta manera obliga también a repensar el "tiempo de dedicación a la tarea". La autonomía es para desarrollar un proyecto educativo y no meramente para reproducir mecánicamente unos hábitos escolares. Para ello el tiempo lectivo debe ser bien complementado con una revalorización y una buena organización del tiempo no lectivo, de los tiempos dedicados a pensar, coordinarse, planificar, formarse... Así lo entienden también los Consejos Escolares del Estado (2008: 32):

"Las consecuencias de la aplicación de este planteamiento son indudables, tanto en lo que se refiere a la necesidad de organización y coordinación entre los profesores y con otros sectores de la comunidad, como en la necesidad de coordinación para la evaluación de los alumnos".

De profesores burocratizados a profesores como profesionales reflexivos.

En una concepción de autonomía para desarrollar un proyecto, el profesorado se autopercebe como un colectivo dinámico y creador, que no encuentra caminos trillados, sino que, como el poeta, comprende que se hace camino al andar, reflexionando sobre su práctica, formándose a partir de sus propias preguntas, llevando a cabo un proceso evaluativo permanente de acción-reflexión. Se convierte en un colectivo de profesionales reflexivos dentro una escuela que se percibe como institución inteligente, como comunidad de aprendizaje para todos sus componentes (Escudero, 1999). Como expresa Gairín (2005: 285):

“Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo permanente con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual. Mensajes como “el profesor como investigador”, “la investigación-acción”, “la reflexión sobre la práctica” o “el trabajo colaborativo” adquieren sentido (por lo menos en lo curricular) en el marco de una escuela autónoma. El compromiso del profesorado con sus actuaciones y resultados es evidente”.

Ahora bien, la emergencia de este nuevo paradigma requiere de un apoyo decidido de las Administraciones. Gimeno (2005a: 219) denuncia las políticas que cifran la mejora educativa en una delegación los centros y un control posterior de resultados,

“todo ello sin tomar medidas activas de preparación de profesores, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios para instaurar esa nueva cultura organizativa”.

Por su pertinencia merece la pena reproducir esta reflexión de Gairín (2005: 313-314):

“La potenciación de la profesionalización docente implica un mayor compromiso en la tarea pero también conlleva mayores medios de acción. Nuevamente se tiene que hacer referencia aquí a la potenciación de procesos de formación (no sólo la inicial sino también la permanente, considerando tanto la necesidad de modificar contenidos como metodologías), al cambio de condiciones laborales (que permitan ordenar tiempos y espacios donde se dé respuesta a las nuevas necesidades) y a la asignación de los recursos necesarios a la nueva situación. Muchas de las reformas aplicadas en los sistemas educativos han significado, desgraciadamente, una intensificación del trabajo de los profesores sin ninguna contraprestación. A menudo se han aumentado las exigencias que conlleva una mayor capacidad de decisión, pero no se acompaña con el reconocimiento social o personal de los profesionales implicados”.

CCOO-Irakaskuntza (1998: 16), por su parte insiste en la importancia de la formación de esta manera:

“Uno de los aspectos que nos preocupa de manera especial es el relacionado con la formación permanente del profesorado. No tiene sentido reclamar del profesorado dinámicas de participación y de elaboración de proyectos (PEC, PCC, etc.) que exigen un nivel de reflexión y de dedicación importante, sin habilitar las condiciones de capacitación y disponibilidad horaria suficientes”.

5.6. La evaluación y el control

Una comunidad que se pone en marcha para desarrollar un proyecto educativo en un contexto de autonomía es una organización inteligente, que reflexiona y autoevalúa su proceso, para mejorar (López Rupérez, 2007). Es a la vez una exigencia formativa y ética, pues hay que rendir cuentas socialmente.

“La autonomía no puede entenderse sin su contrapartida: la responsabilidad de las decisiones tomadas. Sólo existe responsabilidad cuando se tiene que responder ante alguien de la validez y efectividad de las decisiones tomadas. Para exigirles esta responsabilidad, los centros deben contar con competencias en aspectos relevantes, sin condicionantes que restrinjan su capacidad de decisión, de modo que se pueda decir que los resultados conseguidos, buenos o malos, son fruto de las decisiones tomadas. El control y la evaluación, interna y externa, son los medios para poder exigir responsabilidades; éstas no serán tales si no se derivan unos efectos, positivos o negativos, para quienes han tomado y llevado a la práctica las decisiones. Se precisan fórmulas que incentiven el trabajo bien hecho y sancionen a quienes lo hayan hecho incorrectamente. La cultura del igualitarismo y de la impunidad sólo conduce a la irresponsabilidad”. (Consejo Escolar de Euskadi, 1999: 4).

Ahora bien, la evaluación y el control pueden estar, como ya hemos visto, al servicio de la competitividad entre centros, en una concepción mercantil del servicio educativo. Normalmente este tipo de controles se suelen basar en evaluaciones externas de los resultados de los alumnos. Meuret (2004: 26) constata esta orientación en los países anglosajones:

“...se han lanzado a una regulación basada en los resultados observados en los alumnos. Su primer principio radica en la fórmula inglesa: «La intervención del Estado en la vida del colegio es inversamente proporcional a su éxito» o la idea americana de que «el Estado sólo puede imponer a los colegios las medidas que, con absoluta certeza, los harán más eficaces»”.

Y lo ejemplifica en Florida:

“...existe un sistema de rendimiento de cuentas desde 1992, que se endureció en 1999: el «plan A+» prevé que todos los alumnos de los grados 3 a 10 realicen pruebas anuales en un número considerable de disciplinas, con los que en ciertos grados los alumnos repiten curso si no han alcanzado el nivel mínimo, se puntúa a los centros de A a F según los resultados de las pruebas, se publican las notas, se recompensa a los colegios A y se ayuda a los colegios F (después de una reivindicación de los profesores) sabiendo que si un colegio obtiene una F dos veces en cuatro años, los padres de su distrito pueden enviar a su hijo a otro colegio público o recibir bonos educativos para enviarlo a un colegio privado”. (Meuret, 2004: 25)

Pero no hace falta irse tan lejos. Martín (2010: 130) constata ejemplos de estas prácticas evaluadoras en algunas administraciones autonómicas:

“...sigue habiendo algunas otras Comunidades Autónomas en las que los procedimientos de evaluación se alejan todavía mucho de estas buenas prácticas. Un ejemplo de ello son los casos en los que se siguen presentando los resultados de las pruebas mediante rankings en los que ni siquiera se ha tenido en cuenta el nivel sociocultural de la población escolar. Una medida como esta puede llevar a que se atribuya erróneamente los resultados a factores de funcionamiento del centro cuando en realidad pueden estar asociados fundamentalmente a la mayor dificultad de atender a una población que exige respuestas más complejas y hacer con ello opacos los avances que determinados centros están de hecho llevando a cabo en el uso positivo de su autonomía”.

En algunos casos, como posteriormente ocurrió por presión del profesorado en el citado caso de Florida, el planteamiento del valor añadido, que tiene en cuenta el contexto del centro, ha contribuido a suavizar los planteamientos más crudos de comparación de centros.

“Muy a menudo, los rendimientos publicados son brutos, lo que provoca la indignación de muchos profesores, ya que no se tiene en cuenta la desigualdad de oportunidades de éxito de los alumnos de los distintos centros. De hecho, algunos Estados prevén publicar indicadores «corregidos», denominados de «valor añadido », principalmente en Florida”. (Meuret, 2004: 23).

Asentada la premisa de la necesidad de una evaluación y un control social de los resultados de una política de autonomía, conviene reflexionar cuál es la manera más ajustada de llevarlo a cabo sin perjuicio de la equidad, o, quizá mejor, para favorecerla.

Necesidad de combinar la evaluación externa y la evaluación interna, si bien subrayando la segunda. La evaluación externa es la llevada a cabo por las administraciones o por organismos internacionales (pruebas de evaluación de diagnóstico previstas en la LOE, PISA, TIMSS etc.). La evaluación interna es la que lleva a cabo el propio centro o algunos de sus sectores, por ejemplo, el profesorado sobre algún programa o aspecto del centro o sobre todo él. Ambos tipos de evaluación son complementarias (Marchesi y Martín, 1998; Gairín, 2008) y aunque la externa no tiene conocimiento de las relaciones que hay en el centro, está lejos de los agentes educativos y muchas veces se ciñe a unas pocas competencias de carácter muy general, sin embargo tiene la ventaja de ofrecer perspectivas más amplias, ofrecer referentes externos y sus resultados pueden dar pie también a propuestas de mejora en el centro (Marchesi y Martín, 1998). Ahora bien, la evaluación interna, con sus limitaciones y riesgos, como el tener menor objetividad e independencia, es la que mejor conecta con un estilo de centros como organizaciones inteligentes que evalúan sus prácticas, que ponen en marcha mecanismos de investigación-acción, algo propio de una política educativa que quiere impulsar la autonomía escolar. En ese sentido hay autores que prefieren hablar de autoevaluación (Gairín, 2008: 101-102) y referirse a ella como

“un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad que atiende a su contexto...y se rige por principios de utilidad, participación y ética...que insisten en la evaluación como propuesta democrática, de comunicación e instrumento de cambio”.

Necesidad de combinar la evaluación sumativa y evaluación formativa, pero con claro predominio de esta última. La evaluación interna está más relacionada con la evaluación formativa y, por tanto, con los proyectos propios de los centros para mejorar su funcionamiento. La evaluación externa se vincula más con la evaluación sumativa y su realización en los centros suele proceder de la Administración educativa que la lleva a la práctica a través de los servicios de inspección correspondientes (Marchesi y Martín, 1998). Con todo, ya hemos visto que una evaluación externa y sumativa puede formar parte también de un proceso de evaluación formativa de un centro. En ese sentido no tienen que plantearse ambas evaluaciones -sumativa y formativa- como necesariamente antagónicas. Ahora bien, la formativa es la que guarda una relación más directa con los procesos de mejora planteados desde la profesionalidad reflexiva que exige un planeamiento de autonomía. Sin embargo con Martín (2010: 131) podemos constatar que

“la evaluación interna sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo español; son todavía muy escasas las instituciones educativas que han establecido de forma explícita y protocolizada procedimientos de evaluación interna que guíen sus planes de mejora”.

Necesidad de evaluar procesos no sólo resultados. Sin desdeñar la información que nos ofrecen los datos cuantitativos tomados en un momento del proceso o al final del mismo por parte de los sistemas más sumativos, la evaluación se debe ampliar con un análisis multinivel que considere no sólo el producto final sino otras variables que condicionan e intervienen en los resultados así como el valor “cualitativo” de los procesos que explican esos resultados. En ese sentido las evaluaciones deberían incorporar varias

dimensiones imprescindibles que hagan mayor justicia al resultado final: el contexto del centro, el nivel inicial del alumno de los alumnos y alumnas, los procesos del centro, los procesos del aula y los resultados (Marchesi y Martín, 1998).

Necesidad de tomar en consideración “el valor añadido” de cada centro.

De la mano de la anterior reflexión, llegamos a plantear la inexcusable necesidad de no establecer comparaciones entre los resultados finales de los alumnos de diferentes escuelas, *“sino más bien entre los logros esperados, en función del nivel inicial, y los que realmente obtienen”* (Marchesi y Martín, 1998: 265). A este vital aspecto se refiere también Calero (2010: 91):

“Los usuarios están poco interesados en todo aquello que no sean los resultados “brutos” de los alumnos. Me refiero a lo siguiente: en una escuela, por ejemplo, los alumnos obtienen resultados muy bajos debido a que su origen social o étnico les favorece poco; sin embargo, el trabajo de los maestros y maestras es excelente y, de no ser por ellos, los resultados serían todavía más bajos. El resultado “bruto” es el directo, el indiscriminado, mientras que el “neto” es el resultado que controla en función del origen de los alumnos...”

La necesidad de no establecer rankings, sino de hacer planes de mejora.

Cuando la evaluación predominante es la de carácter externo y sumativo, y ello con el fin de establecer clasificaciones de centros mejores y peores, con la vista puesta exclusivamente en el derecho de elección a centros de las familias, la consecuencia puede ser una menor equidad en el sistema y una simplificación en los objetivos que van a ser evaluados. Como señalan Marchesi y Martín (1998: 258),

“imperceptiblemente el esfuerzo de los profesores, y la presión de la mayoría de la comunidad educativa, se orienta a que sus alumnos respondan favorablemente a las pruebas, y a que a la escuela, en la medida de lo posible, accedan aquellos alumnos que mejores resultados pudieran obtener”.

No es de extrañar que Meuret (2004: 34) detecte resistencias en el profesorado anglosajón a las pruebas de evaluación externas: *“Nos obligan a enseñar para el test”*. Experiencias cercanas a esto ya hemos vivido en la preparación de la selectividad o en el temor que se ha instalado en los docentes 4º de Primaria y 2º de la ESO, por causa de las mediciones de la evaluación diagnóstica, no del todo justificadas en la medida que, en esta última, los tutores y profesores de dichos cursos no son los únicos responsables de los resultados, ni con dichos resultados se establecen clasificaciones públicas. Pero, en todo caso, una evaluación formativa ha de ir necesariamente ligada a la elaboración de planes de mejora. El problema es que los centros no saben bien cómo hacerlos y el papel de la Administración de asesoramiento se antoja imprescindible.

“Si los resultados de la evaluación no se traducen en algún plan de mejora en el centro, su repercusión será nula y no permitirá por tanto guiar nuevas actuaciones que el centro pudiera acometer dentro de su margen de autonomía”. (Martín, 2010: 130).

5.7. Quince proposiciones

A modo de recapitulación de este largo apartado vamos a tratar de resumir cuanto llevamos dicho en unas proposiciones sobre los requisitos para una autonomía en clave de servicio público y, por tanto, que no sea incompatible con la equidad.

1. *El proyecto educativo es una condición imprescindible para que haya autonomía*. La autonomía cobra sentido cuando se basa en un proyecto educativo, que le da “carácter propio” al centro, por el que trata de responder desde la cercanía de sus agentes a la realidad en donde se enmarca.

2. *La Administración debe acompañar, asesorar y apoyar los procesos de "singularización" de los centros.* No basta con legislar sobre la autonomía, sino que la autonomía, en cuanto proceso dinámico que se construye, exige un papel activo de la Administración en la creación de las condiciones y en la dotación de los recursos que permitan el desarrollo de la personalidad educativa de cada centro. Pero resitúa por completo su papel, poniéndose al servicio de los centros y no convirtiendo a éstos en prolongación de sus planes. Debe crearse una nueva cultura colaborativa entre Administración y centros.

3. *La Inspección es una pieza clave en la implantación de la autonomía.* Se necesita una Inspección que no esté entrampada en gestiones burocráticas y que refuerce su perfil asesor hacia los centros, repensando sus funciones. Es un eslabón fundamental en la relación Administración-Centros

4. *La formación es un requisito fundamental para construir la autonomía.* El desarrollo de la autonomía significa el desarrollo de un nuevo paradigma de funcionamiento educativo, que reformula las funciones de Administración, Inspección, direcciones, profesorado, familias etc. Sin formación no es posible emerger a esa nuevo paradigma de funcionamiento, una formación que no puede ser genérica, sino que responda a los retos de cada lugar y de cada circunstancia y que, por tanto, debe estar muy apegada a la realidad de cada centro. La Administración, en ese papel de apoyo que le hemos asignado, debe ser la facilitadora de las demandas de formación de los centros.

5. *La autonomía no debe decretarse de manera uniforme para todos los centros.* Requiere unas condiciones, es una opción voluntaria, debe construirse sin imposiciones con los agentes que quieren implicarse, gradualmente y, además, pueden escogerse las parcelas de desarrollo.
6. *La Administración debe velar por la cohesión del conjunto del sistema educativo.* Una política de autonomía escolar no es una política de inhibición administrativa, no conduce a menos Administración, sino a más Administración, no le exime de ser la garante última de la educación como servicio público. Para ello debe articular una política educativa que considere las siguientes dimensiones: asegurar a todos los centros unos mínimos elevados para que todos puedan cumplir su función educativa, dotar de mayores recursos a aquellos centros con mayores necesidades educativas, estimular el desarrollo de proyectos de autonomía en los centros de medio desfavorecido y facilitar la estabilidad del personal que quiere vincularse a ese proyecto.
7. *La Administración debe proveer de recursos económicos suficientes la autonomía escolar.* Se impulsa una política de autonomía escolar en la medida en que genera implicación de los agentes y ello puede mejorar la calidad de la enseñanza y también su eficacia. Pero estos frutos a medio y largo plazo requieren esfuerzos económicos previos. No hay autonomía sin coste económico, que las Administraciones deben primero prever y después proveer las partidas necesarias.
8. *La autonomía requiere una cultura de implicación en los centros que los convierta en instituciones inteligentes que se renuevan a*

partir de la reflexión sobre su propia práctica. Los centros deben evolucionar de una cultura de rutinas adireccionales que se realimentan por sí mismas a una cultura de proyecto, de sueño de futuro y de implicación en su diseño y en su desarrollo, dentro de una cultura de mejora permanente.

9. *Los centros deben establecer relaciones de colaboración y aprendizaje mutuo en red.* La singularidad de cada centro no puede convertirse en atomización del sistema. Los centros deben promover hábitos de colaboración que los preserven de los efectos perniciosos de la competitividad y los estimulen en el logro de nuevas metas a través de un aprendizaje conjunto que puede tener diversas fórmulas de concreción.
10. *Las sinergias entre Administración y centros deben plasmarse en convenios evaluables entre las partes.* Los procesos de asesoría y acompañamiento deben desembocar en su momento de madurez preciso en acuerdos entre administración de los centros que vincula sus dotaciones de recursos al desarrollo de unos objetivos y medios que se van desplegar en un período determinado de tiempo y que son objeto de evaluación.
11. *La participación de la comunidad es un principio inherente a la autonomía como servicio público.* Los procesos de descentralización y democratización deben llevarse hasta las últimas consecuencias. La implicación y desarrollo democráticos no pueden quedar obstruidos por las direcciones y/o por el profesorado. La autonomía comunitaria es la que mejor responde a un modelo democrático y de servicio público, basado en el

diálogo igualitario y en una nueva concepción de la enseñanza que integra todos los contextos de aprendizaje.

12. *El tipo de liderazgo que requiere el servicio público debe reunir estas características: moral, transformador, dialógico y orientado a la mejora de los aprendizajes.* La participación comunitaria y el liderazgo no son antinómicos, pero la primera requiere un tipo de líder específico con un proyecto de transformación social, que se pone al servicio de los estamentos de la comunidad no para manipularlos hacia su visión, sino para impulsar y coordinar los diálogos que den como resultado las visiones conjuntas y que no se limita a ser gestor, sino que el aprendizaje del alumnado y los medios que llevan a él constituyen su principal razón de ser.
13. *El desarrollo de la autonomía requiere una nueva cultura docente basada en la implicación, el trabajo en equipo y la profesionalidad reflexiva.* El profesorado de una autonomía comunitaria instruye, pero sobre todo dinamiza y coordina las diferentes fuentes de aprendizaje, su libertad de cátedra está supeditada a la coordinación y el logro de objetivos conjuntos, es consciente del alto valor moral e incluso político que tiene su quehacer y se instala en una cultura evaluadora de su actividad.
14. *La autonomía tiene el deber social de evaluar sus resultados y rendir cuentas.* Toda política educativa debe dar cuenta ante sí misma y ante la sociedad de su eficacia y rendimiento, para poder planificar los cambios necesarios, toda vez que hay recursos públicos en juego y hay que saber si se están gastando adecuadamente.

15. *Las evaluaciones de los centros deben estar orientadas a su mejora y no a establecer rankings.* Por tanto, deberán tener en cuenta no sólo los resultados, sino también los procesos, el valor añadido de cada centro, y aunque pueden simultanearse y ser complementarias las sumativas y las formativas, las externas y las internas, los procesos de autoevaluación institucional se compaginan mejor con una cultura de comunidad consciente que se autogestiona.

6. LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO EUROPEO Y ESTATAL

Antes de entrar en el estudio más detallado del foco de atención educativa, la autonomía en la Escuela Pública Vasca, vamos a realizar una aproximación contextual que, avanzando concéntricamente de lo más general a lo particular, nos permita una visión panorámica de la situación de la autonomía en los contextos más influyentes para la educación vasca: Europa y España.

6.1. La autonomía en Europa

La observación del panorama de la autonomía escolar en Europa nos aproxima a la imagen de un intrincado bosque multifactorial y multifenómico, con una variadísima casuística, cuya interpretación resulta extremadamente compleja. Ello obliga a moverse con extrema cautela a la hora de extraer conclusiones generales, pues muchas ofrecen también su manifestación paradójica. Pero dado que no es la ocasión de realizar un análisis pormenorizado y exhaustivo de cada realidad nacional, vamos a intentar trazar unos rasgos generales que permitan orientarnos en medio de esta complejidad.

En primer lugar examinaremos las estructuras administrativas dominantes en Europa. Constataremos a continuación los cambios hacia una mayor descentralización educativa que se han producido en Europa durante los treinta últimos años y el sentido y dirección que han adoptado esos cambios. Analizaremos la variedad de motivaciones que ha habido detrás de esos cambios. Ayudados por los estudios de Eurydice haremos un repaso a la situación de la autonomía en Europa en sus diferentes vertientes y finalizaremos con una valoración entre prudente y esperanzada del camino andado y el que queda por recorrer.

Comenzaremos considerando el punto de partida de las estructuras administrativas, muy diferentes en unos países y en otros. Hay tradiciones más centralistas y hay tradiciones más “territorialistas”. Siguiendo parcialmente a García Garrido (2005), grosso modo podemos realizar la siguiente clasificación de los sistemas educativos en relación con su estructura administrativa:

- Sistemas centralizados. En general son, o han sido así, muchos de los países de la Europa mediterránea. Es un lugar común proponer al sistema educativo francés como arquetipo de estructura centralista. En Francia la enseñanza básica está vinculada al Prefecto de cada uno de los 95 Departamentos en que está dividida la Administración francesa. Para los niveles de enseñanza secundaria y universitaria, en cambio, existe una organización territorial diferente con 27 Academias, cada una dirigida por un Rector. Como señala García Garrido (2005), es un esquema administrativo vertical que pende de un solo punto: el Ministro de Educación, al que jerárquicamente se vinculan desde el Rector hasta el maestro de aldea.

- Sistemas regionalizados. Son aquellos que, bien por tradición, como es el caso de Suiza o Alemania, bien por reformas políticas profundas que han afectado a la estructura del Estado, como es el caso de España, los centros de decisión se encuentran en las diferentes estados o regiones federadas, *länder*, comunidades autónomas o cualquier otro nombre que puedan recibir las unidades territoriales en que se configuran algunos estados. En todo caso, como puede comprobarse en los propios casos de Alemania y España, este reparto territorial de las competencias educativas no debe identificarse con estructuras descentralizadas. Muchas veces reproducen al interior de sus territorios esquemas centralizadores que no dejan mucho margen de actuación a las instancias municipales, ni suponen mayor impulso de la autonomía escolar de los centros.
- Sistemas municipalistas. Son, quizá, los que tienen un punto de partida más proclive a la descentralización y a la autonomía. Entre ellos se encuentran los países nórdicos con una larga tradición de gobernanza educativa municipal, como Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia... En este apartado, podríamos incluir al sistema británico, que ofrece, sin embargo, unas peculiaridades que podrían hacerle merecedor de un nuevo apartado clasificatorio. En efecto, el Reino Unido, caracterizado por sus reformas progresivas con un doble movimiento, aparentemente paradójico, de ofrecer la mayor libertad a las escuelas y de reforzar al mismo tiempo el papel estatal, formalmente tiene organizado su sistema educativo en una especie de híbrido entre regiones y municipios. Son las conocidas LEAs (Local Education Authorities), que no pueden identificarse exactamente con municipios, ni con regiones,

sino con distritos educativos, muchas veces coincidentes con grandes poblaciones. Sólo en Inglaterra y Gales existen más de un centenar.

En todo caso, haya tenido una u otra tradición la Administración educativa de cada país, es innegable que los vientos de las políticas educativas europeas de las tres últimas décadas han soplado favorablemente a la autonomía escolar y a la consideración del centro como una unidad base administrativa, que debe convertirse en la protagonista de su propio devenir. Estas inquietudes hacia la autonomía escolar ya empezaron a aflorar más tímidamente en los años ochenta, para cobrar mayor impulso en las dos últimas décadas. En los noventa se generalizan las políticas de impulso de la autonomía escolar. Como ejemplo de ello están los países nórdicos que adoptan una organización que une la descentralización política y la autonomía escolar y Austria que realiza su primera reforma en esta dirección. En Francia, la reforma de 1989 dio un paso importante en la autonomía de los centros de secundaria que pasaron a considerarse “establecimientos públicos locales de enseñanza”, con personalidad jurídica desde el punto de vista legal (Egido, 2008).

En la década anterior se han sumando otros países más reticentes, como Alemania que hizo algunas experiencias piloto en alguno de sus *länder*. Inglaterra y Gales que ya en los gobiernos de Thatcher habían liberalizado mucho la enseñanza, creando la libre matrícula en los centros, fomentando la competitividad entre ellos y permitiendo que algunas escuelas, cuyo Consejo Escolar así lo decidiera, pudiera salir del control de la LEA y administrar directamente los fondos provenientes de la Secretaría de Estado (las llamadas Escuelas de Financiación Directa), no modificaron en exceso esta política con la llegada de los laboristas al gobierno en 1997. Éstos transformaron las Escuelas de Financiación Directa en Escuelas de Fundación, pero en términos parecidos a aquellas y, al igual que propuso luego la LOCE de España, crearon las Escuelas

Especializadas en las que además del currículum común, se hace un énfasis especial en determinadas ramas del currículum. Dieron cabida también a las Academias, centros de Secundaria con el estatus de escuelas privadas. En estos dos últimos casos los centros pueden seleccionar al 10% del alumnado (Egido, 2008).

Se trata, en todo caso, de un movimiento caracterizado por ser unidireccional y vertical. Unidireccional porque, como observa Bas (2005), en ningún país europeo se ha producido en los últimos veinticinco años movimientos en dirección centralizadora. Todos se han movido hacia la descentralización, aunque no podamos decir que haya habido una homogeneidad de movimientos en esa tendencia descentralizadora.

Y es vertical o descendente, porque no se trata de cambios impulsados o exigidos por la presión de los agentes que se mueven en los centros, en la base, sino que han sido reformas impuestas desde arriba, a las cuales se han tenido que ir adaptando los centros. En la mayoría de las ocasiones la autonomía escolar ha venido enmarcada en legislaciones educativas de carácter general, promovidas por los diferentes estados. Hay un grupo de países, los menos, que han promovido legislación específica para el desarrollo de la autonomía escolar. Finalmente hay otro tercer grupo en que simplemente las disposiciones administrativas de órganos ejecutivos han ido de facto dando pasos en esa dirección. Sea como fuere, dentro de un movimiento descendente.

Las razones que han inspirado ese movimiento hacia la descentralización han sido también muy variadas, unas obedeciendo más a concepciones educativas democráticas y participativas y otras a otro de tipo de razones más espurias. Siguiendo a Eurydice (2007), en países como Bélgica u Holanda, la autonomía escolar ha estado muy arraigada en el principio de libertad educativa, que la confrontación secular entre establecimientos públicos y

privados ha dejado como huella en la política educativa de ambos países, a lo que hay que añadir, en el caso de Bélgica, su complejidad lingüística y comunitaria.

Pero dejando a un lado las razones filosóficas sobre la libertad de enseñanza que han marcado durante el siglo XIX y buena parte del XX la tradición de autonomismo escolar de estos países, se puede observar, con Eurydice (2007), que, si bien en los ochenta fueron motivaciones ligadas a la democracia participativa las que estuvieron en el origen de la apertura hacia mayor autonomía de los centros, aquellas fueron dejando paso posteriormente a preocupaciones por la eficacia de la gestión por parte de las administraciones en un contexto de control del gasto público. La autonomía escolar ha estado muy relacionada, sin duda, con los procesos de descentralización política, seguidos por ejemplo en las administraciones nórdicas. Pero también hay que señalar claramente que la descentralización política y la denominada “Nueva Gestión Pública” han ido de la mano en más de una ocasión.

“Esta pretende aplicar la lógica del sector privado a la gestión del sector público a través de cinco principios fundamentales: situar al “cliente” en el centro de la acción del Estado y romper así con la mentalidad del sector público; descentralizar las competencias hasta el nivel más cercano posible al campo de acción; responsabilizar a los actores del Estado para que rindan cuentas ante la comunidad (accountability); acentuar la calidad de los servicios y la eficacia de los organismos públicos; y, por último, sustituir los controles de procedimiento tradicionales por la evaluación de resultados”. (Eurydice, 2007: 12).

En la década que acabamos de superar, la primera del siglo XXI, la retórica de apoyo a la autonomía escolar se ha centrado más en el tema de la calidad de enseñanza y los procesos de mejora, naturalmente haciendo de aquella una condición para la consecución de mayores cotas en estas.

Nos encontramos aquí con algunas ambigüedades y paradojas, como ya vimos en su momento, en la primera parte de esta tesis, pues la calidad y la mejora educativa ofrecen posibilidades de interpretación diversas.

Pero hay otras que podemos señalar. Por ejemplo, el contenido de las propias políticas de autonomía escolar en Europa, en las que han predominado las competencias administrativas y financieras, sobre las curriculares y evaluativas. Es verdad que parece que se presta en la actualidad especial atención a la autonomía pedagógica, insistiendo en la estrecha relación que guarda con la mejora de los centros. Sin embargo, podemos ver, al mismo tiempo, que algunas de las reformas que se han introducido en las últimas décadas hablan de un mayor control curricular y de una recentralización por medio de pruebas estatales de control de resultados.

No deja de ser sintomático que el trabajo de Eurydice (2007) “la autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas”, realizado en 30 de los 31 países europeos que componen la red Eurydice, se centrara en aspectos administrativos y gestores (financiación y recursos humanos) y en la rendición de cuentas. Los aspectos más pedagógicos y curriculares quedaron relegados a un estudio posterior, no en sí mismos, sino en cuanto se refería al profesorado: “Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa”. (Eurydice, 2008).

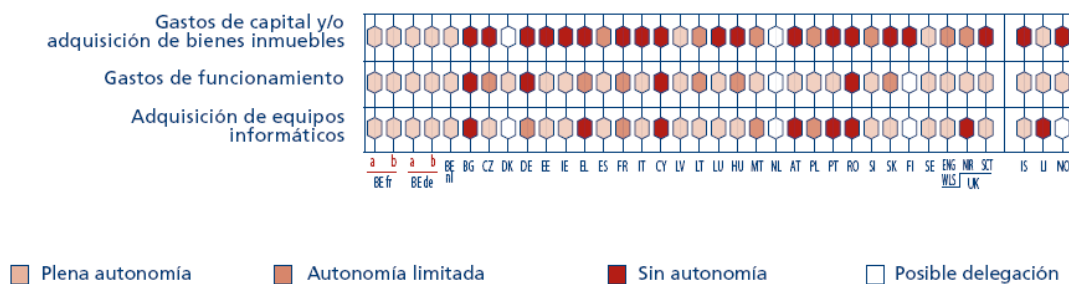
Códigos de países

UE/EU-27	Unión Europea	NL	Países Bajos
BE	Bélgica	AT	Austria
BE fr	Bélgica – Comunidad Francesa	PL	Polonia
BE de	Bélgica – Comunidad Germanoparlante	PT	Portugal
BE nl	Bélgica – Comunidad Flamenca	RO	Rumanía
BG	Bulgaria	SI	Eslovenia
CZ	República Checa	SK	Eslovaquia
DK	Dinamarca	FI	Finlandia
DE	Alemania	SE	Suecia
EE	Estonia	UK	Reino Unido
IE	Irlanda	UK-ENG	Inglaterra
EL	Grecia	UK-WLS	Gales
ES	España	UK-NIR	Irlanda del Norte
FR	Francia	UK-SCT	Escocia
IT	Italia	Países de la AELE/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo		
HU	Hungría		
MT	Malta		

Vamos a realizar un repaso, a veces con la ayuda de la síntesis realizada por Martín y Peraza (2010), a las principales conclusiones de ambos estudios.

El primer apartado que analiza Eurydice, 2007 es el relativo a la financiación. Dentro de él distingue dos subapartados: utilización de fondos públicos y obtención y utilización de fondos privados. A su vez, dentro del primer subapartado se distinguen tres aspectos: los gastos de capital y/o adquisición de bienes inmuebles, los gastos de funcionamiento y la adquisición de equipos informáticos. Las principales conclusiones del estudio en este ámbito pueden resumirse así: En general, la mayoría de los 30 países europeos analizados poseen autonomía, más o menos limitada, para realizar los gastos de funcionamiento, mientras que la autonomía es menor en lo referente a la compra de equipamientos informáticos. En cambio en los gastos de capital, más de dos tercios no tienen ninguna autonomía o capacidad de decisión sobre ellos.

Gráfico 2.1. Autonomía de los centros para la utilización de fondos públicos, CINE 1 y 2, 2006/07

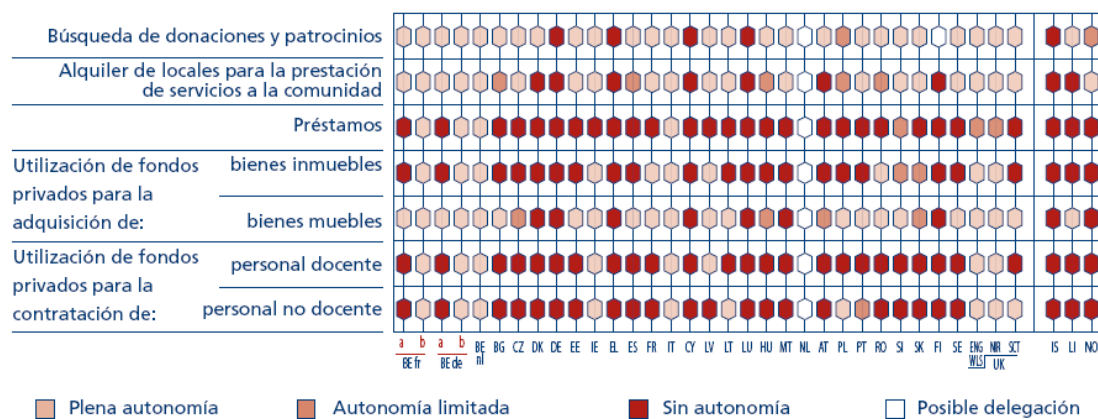


Fuente: Eurydice, 2007. Pág. 18

En el segundo subapartado, referido a la obtención y utilización de los fondos privados, se puede concluir que en la mayoría de países los centros gozan de autonomía para buscarse donaciones o patrocinios que les permitan mejorar sus fondos. También existe bastante autonomía para el alquiler de locales. Por el contrario, la mayoría tiene denegada la posibilidad de contratar

préstamos o la utilización de los fondos propios para la adquisición de bienes inmuebles o para contratación de personal, cuando esto último es posible.

Gráfico 2.2. Autonomía de los centros para la obtención y utilización de fondos privados, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente: Eurydice, 2007. Pág. 23

Precisamente respecto a los recursos humanos, en una abrumadora mayoría países los centros no intervienen para nada en la selección, despido o en la adopción de medidas disciplinarias de los directores o directoras. Por el contrario, aunque hay una variedad de prácticas, se incrementa considerablemente, casi hasta dos tercios, el número de países con competencias en selección de profesorado, en la cobertura de sustituciones, en el despido o en las medidas disciplinarias.

Gráfico 2.3. Autonomía de los centros con respecto a los directores, CINE 1 y 2, 2006/07

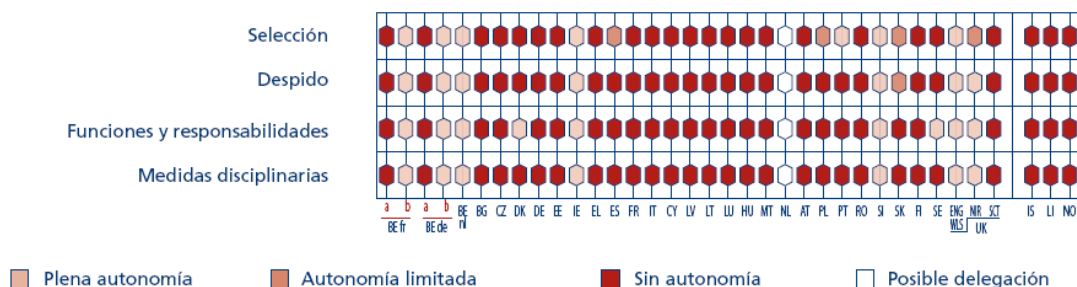
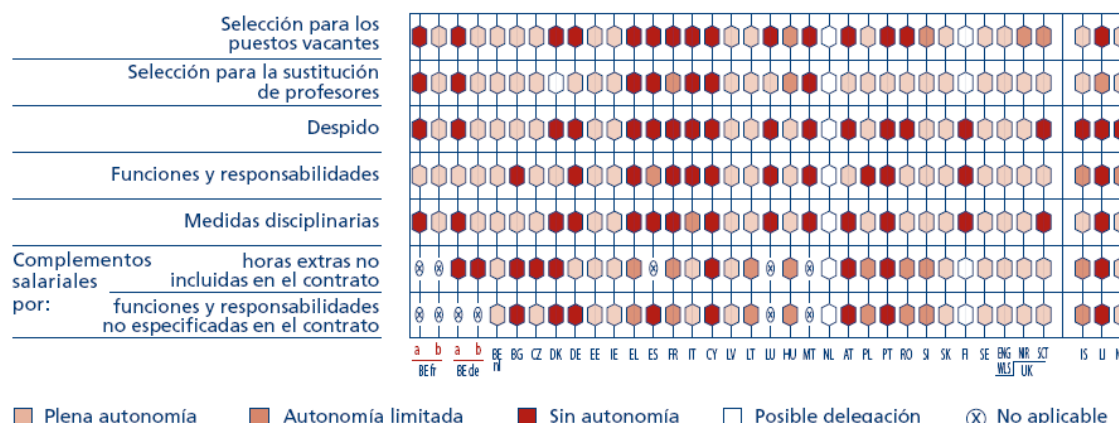


Gráfico 2.4. Autonomía de los centros con respecto a los profesores, CINE 1 y 2, 2006/07

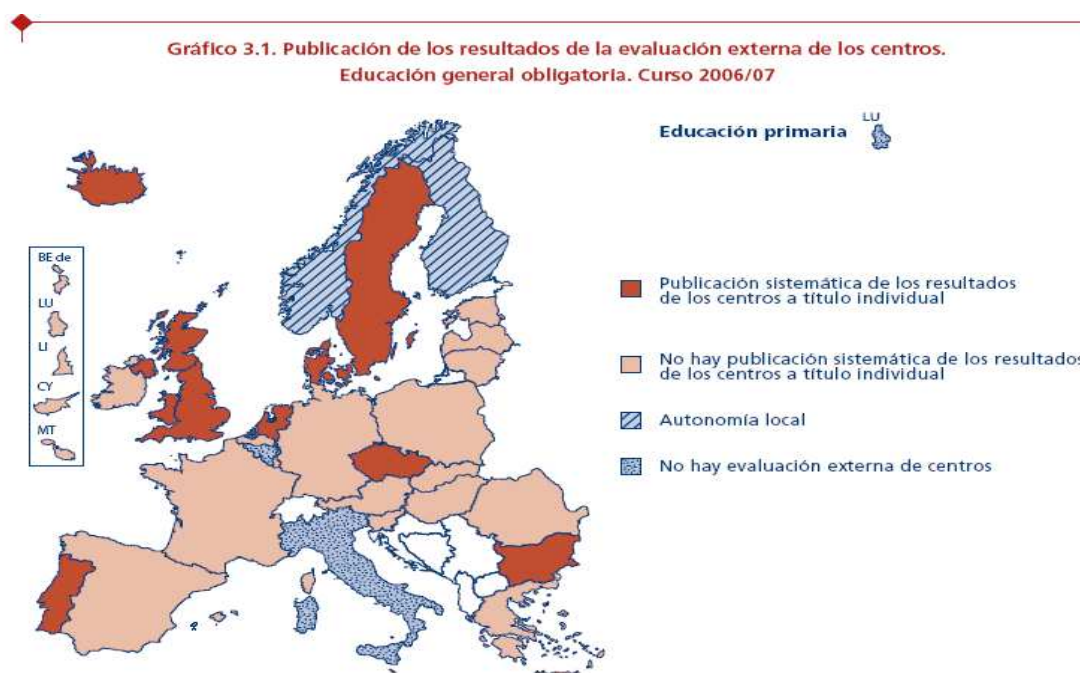


Fuente de ambos cuadros: Eurydice, 2007. Pág. 23 y 24

Junto a las competencias de los centros, otra variable que examina Eurydice es la de quiénes son los responsables en las tomas de decisiones: Vemos que bien por el marcado carácter de representante de la Administración, o bien por el carácter profesional que unos u otros sistemas asignan al Director o Directora, lo cierto es que esta figura asume -en detrimento de la comunidad- gran parte de las competencias que las nuevas políticas de autonomía delegan en los centros.

El tercer capítulo de estudio está dedicado a la evaluación y rendición de cuentas. El grupo más grueso de países es aquel en que los centros rinden cuentas ante las autoridades educativas superiores, en la mayoría de los casos, ante la Inspección. Es nuestro caso. Un segundo grupo rinde cuentas ante las autoridades municipales. En este terreno de la rendición de cuentas contamos con dos posiciones extremas: la de una minoría de países que propiamente no tienen mecanismos de rendición de cuentas, como el caso de Italia, si bien allí se intenta promover la cultura de la evaluación interna. Y, en el otro extremo, está el Reino Unido, cuyos centros realizan una triple rendición de cuentas ante un potente servicio de Inspección (la OFSTED), independiente del ministerio, ante las LEAs o autoridades locales y ante un órgano de gobierno de la propia

escuela. Ello supone una presión y burocracia excesiva, con lo que han emergido ya algunas voces y propuestas solicitando revisar la situación.



Fuente: Eurydice, 2007. Pág. 42

Merece la pena reseñar cómo las fórmulas contractuales de relación entre los centros y la Administración se van abriendo paso, dentro de un panorama todavía de bastante indefinición del marco de relaciones de responsabilidad entre centros y Administración. Por ejemplo, Francia introdujo en 2005 los “contratos de objetivos” para evaluar la eficacia de los centros de Secundaria. En el año 2006 también puso en marcha el llamado “contrato de autonomía”.

El estudio Eurydice, 2008 se centra más propiamente en el profesorado. Sin embargo nos permite, de paso, deducir algunos aspectos básicos de la autonomía pedagógica y curricular de los centros. Según este estudio, en la inmensa mayoría de países el profesorado goza de amplísima libertad para definir su metodología, sus opciones docentes y los materiales o libros de texto con los que quiere trabajar. También gozan de un grado de soberanía

importante en la evaluación del grado de competencias alcanzado por su alumnado.

Gráfico 2.3a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de métodos de enseñanza, CINE 1 y 2, 2006/07

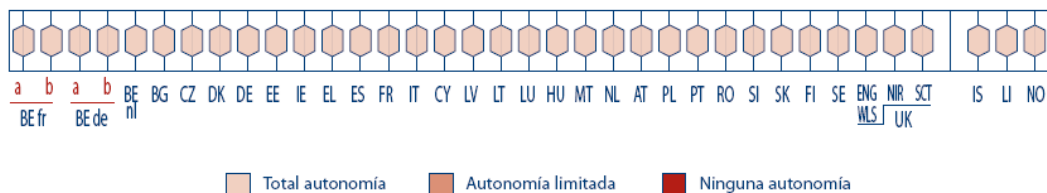
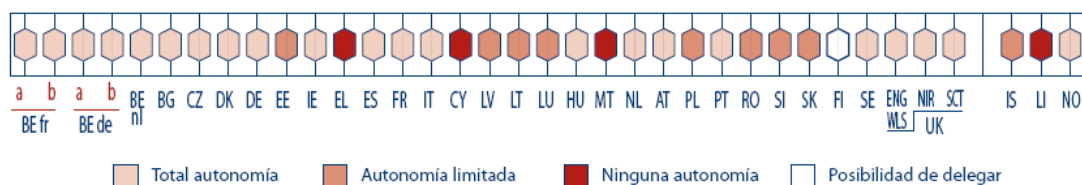


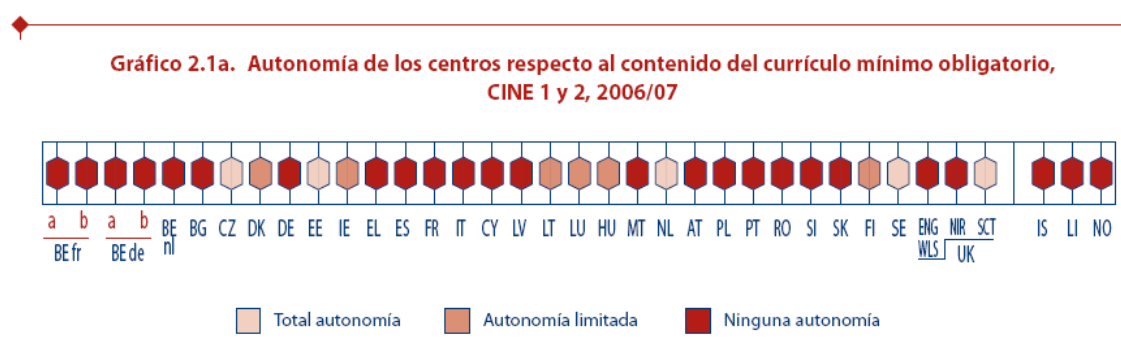
Gráfico 2.4a. Autonomía de los centros con respecto a la elección de libros de texto, CINE 1 y 2, 2006/07



Fuente de ambos cuadros: Eurydice, 2008. Pág. 26 y 28

La situación difiere cuando nos referimos a los aspectos de diseño del sistema educativo y del currículo. En general estamos ante modelos definidos, con mayor o menor concreción, por autoridades superiores, que luego, el profesorado, los centros aplican a su situación concreta. Dentro de este esquema podemos distinguir tres grupos: el de algunos países nórdicos y centroeuropeos en que una autoridad central fija las características básicas de los contenidos curriculares, que posteriormente detallan más las administraciones locales o regionales y finalmente adaptan los centros. Un segundo procedimiento consiste en que el gobierno central no fija en sí el currículo, sino los objetivos a conseguir. Entonces, los centros gozan de libertad como en Suecia y Holanda, para diseñar su propio currículo, con tal de que luego acrediten poder cumplir con esos objetivos. Existe también un tercer grupo de unos pocos países en que

el gobierno central diseña un currículo nacional para algunas asignaturas y deja el resto de áreas para que las desarrolle la administración regional, local o los propios centros.



Fuente: Eurydice, 2008. Pág. 18

Hemos señalado que el profesorado conserva dentro de sus atribuciones la evaluación del alumnado. Sin embargo, es preciso matizar esta cuestión. Hay países, como el nuestro, en que la repetición de curso es decisión del profesorado, pero está limitada a restricciones establecidas en la normativa general. Pero, sobre todo, queremos referirnos a una creciente implantación de nuevas formas de evaluación externa a través de pruebas estandarizadas, lo que en la práctica supone establecer un segundo nivel de evaluación paralela, de importancia creciente. En muchos países al profesorado le compete la responsabilidad de hacer la evaluación continua y diaria del alumnado, pero la evaluación periódica en algunos momentos determinados del proceso educativo se gestiona fuera de los centros.

Por todo lo anterior,

“resulta evidente que a pesar de que las administraciones centrales, o la autoridad educativa correspondiente, han transferido parte de sus competencias, el nuevo modelo de gestión escolar ha contribuido a incrementar la supervisión de la actividad diaria del profesorado... La administración central y las autoridades educativas de rango superior se encargan de definir el marco conceptual que establece “las reglas de juego” del

sistema educativo. Por otra parte los profesionales de la enseñanza se ocupan de transformar estas líneas generales en planes de actuación concretos y se hacen responsables de su puesta en marcha. Por lo tanto, aunque en casi todos los países la naturaleza de los nuevos diseños curriculares permite adaptar su contenido a las necesidades específicas de cada centro, el currículo obligatorio sigue siendo restrictivo, dejando sólo las decisiones sobre asignaturas optativas y la organización del horario escolar a los centros". (Eurydice, 2008: 73).

Conviene, en fin, ser cautelosos respecto a este innegable impulso que ha recibido la autonomía escolar en Europa las últimas décadas. Y ello, como hemos comentado hasta aquí, por varias razones: En primer lugar porque se trata más de procesos de descentralización que de autonomía escolar, es decir, la ola descentralizadora no ha llegado suficientemente a los centros, no ha repercutido demasiado en ellos. En segundo lugar, porque las motivaciones son muy variadas y están muy entremezcladas con factores históricos, estructuras administrativas, coyunturas políticas, intereses económicos, pugnas ideológicas etc. En tercer lugar porque los principales avances se han dado en el terreno de la administración y de las finanzas, siendo más restringido el avance en cuestiones curriculares y en la evaluación de los resultados donde hay mecanismos para mantener el control del currículo, y de forma indirecta, mediante las pruebas externas. En cuarto lugar, porque no son cambios producidos en virtud de algún laborioso proceso de gestación democrática desde el profesorado, los sindicatos, las familias, los centros etc., sino nuevas formas de adaptación de las políticas estatales, que en un momento determinado exigieron centralismo en sus administraciones y en otro momento, más postindustrial, han convenido en la necesidad de la redistribución de responsabilidades. Como dice García Garrido (2005: 79):

"...bien mirado el asunto, la descentralización es un recurso que el Estado-Nación pone al servicio de la sociedad a la que fue llamado a servir: la sociedad industrial".

O a su evolución, en su actual estado postindustrial o transformacional, según se quiera llamar.

Pero a la vez la cautela debe ser complementada por la esperanza basada en la consideración de que se trata de una tendencia irreversible. Pese a las numerosas mistificaciones de toda realidad humana, muchos de los cambios operados posibilitan la emergencia de ese nuevo paradigma educativo basado en las respuestas educativas contextualizadas, la creatividad y la responsabilidad de los agentes educativos de base, la democracia y la participación.

En conclusión, las últimas décadas hemos asistido a una ampliación de la autonomía escolar en el continente europeo por mor de políticas que la han impulsado abiertamente. Esta ampliación tiene en no pocos casos un carácter ambiguo y paradójico y no está exenta de espejismos y sospechas de que esa autonomía no nos lleva a mayor equidad, pero también representa un marco de posibilidades cuyo reto es el de su buen aprovechamiento en las comunidades escolares para una educación más creativa y participativa.

6.2. La autonomía en España

En el presente apartado, a partir de los datos de algunos estudios internacionales, haremos una primera aproximación al deficitario grado de desarrollo de la autonomía escolar en España. Posteriormente, contrastaremos esos datos con los procesos de descentralización administrativa operados en el estado y con un repaso a la presencia del tema de la autonomía en la legislación educativa básica de los últimos cuarenta años, tratando de encontrar las razones que expliquen el desfase entre las leyes y las realizaciones. Finalmente nos

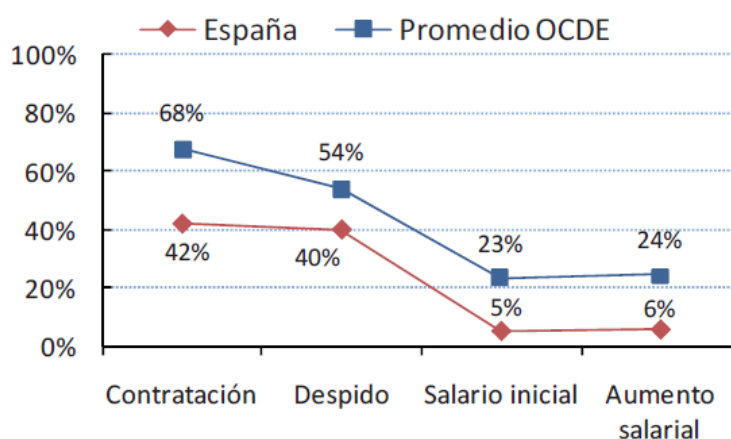
detendremos en el marco y posibilidades que ofrece la Ley Orgánica de Educación, actualmente en vigor.

A juzgar por los datos que nos llegan de algunos estudios internacionales la posición de la autonomía escolar en España, comparativamente con otros países, no parece nada halagüeña.

Como sabemos, los informes PISA elaboran sus mediciones de autonomía escolar a través de cuestionarios realizados a directores. Es una herramienta insuficiente, pero, en todo caso, un indicador significativo. Pues bien, según el informe PISA 2009, la autonomía de los centros españoles es muy inferior en relación al conjunto de países de la OCDE en todos los aspectos medidos.

Así, los directores y directoras españoles tienen menos autonomía para nombrar o despedir profesores y para proponer mejoras salariales. En realidad, el porcentaje de centros que pueden contratar o despedir es bastante coincidente con el de centros privados concertados y el de la capacidad para realizar mejoras salariales es coincidente con el de los centros privados no concertados.

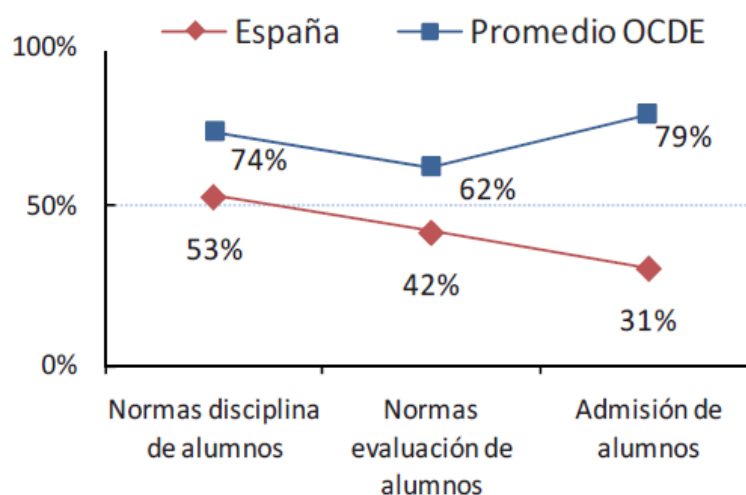
Figura 3.35. Porcentaje de centros cuya dirección tiene responsabilidad sobre la contratación y el salario del profesorado



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

El porcentaje de España es inferior en 20 puntos en lo que se refiere a las normas de disciplina y a la responsabilidad sobre la evaluación de los alumnos. La diferencia mayor se presenta en la admisión de alumnos; sólo el 31% de los directores españoles (coincide aproximadamente con los centros privados) frente al 79% de la OCDE dicen disponer de autonomía en este sentido.

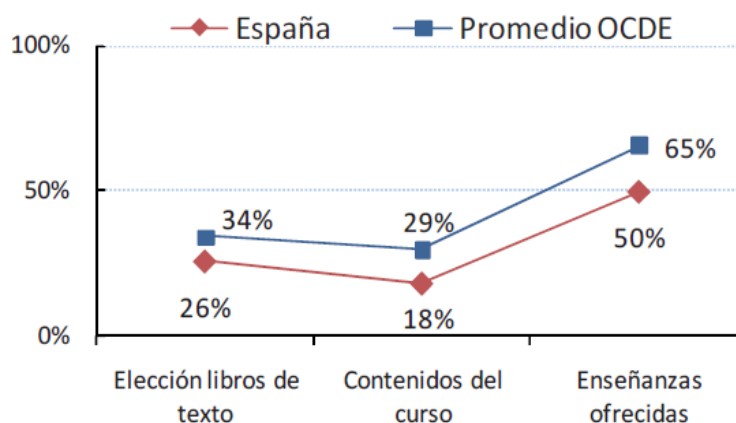
Figura 3.36. Directores con responsabilidad sobre organización



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

En cuanto a la autonomía pedagógica, España se sitúa por debajo de la OCDE tanto en la elección de materiales de aprendizaje y libros de texto, como en el contenido curricular y en las enseñanzas que se ofrecen.

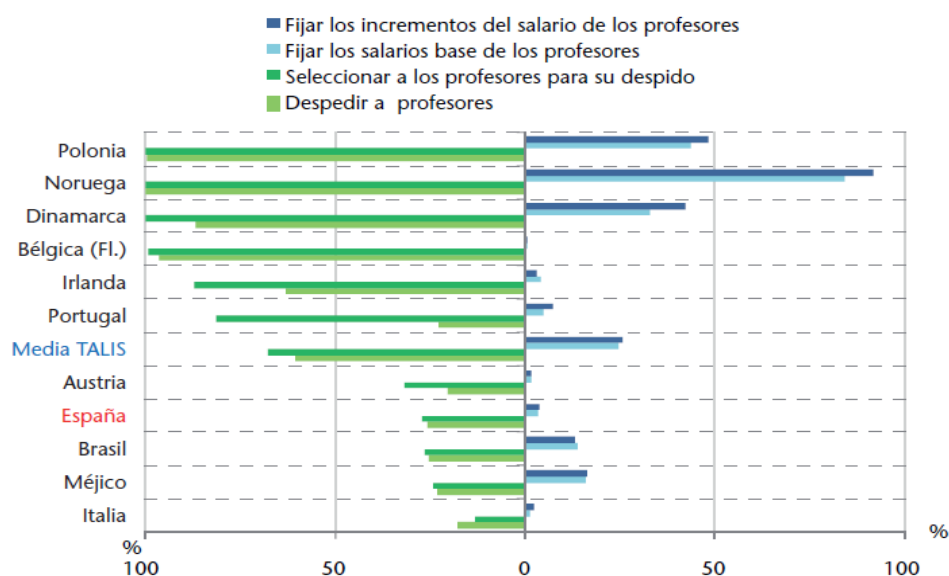
Figura 3.37. Directores con responsabilidad sobre pedagogía



Elaboración: Instituto de Evaluación a partir de los datos contenidos en OECD PISA 2009 database.

El informe español de Talis, publicado el mismo año 2009 y basado en encuestas a profesores y profesoras (en torno a 4000) y directores y directoras (en torno a 200) de Enseñanza Secundaria Obligatoria, ratifica las tendencias mostradas en PISA 2009, en lo que era el objeto de su estudio, el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las conclusiones relevantes de Talis en las cuestiones más relacionadas con la autonomía escolar fueron dos. La primera es que la autonomía de los centros respecto al profesorado es muy escasa en España.

Gráfico 2.4. Autonomía de los centros

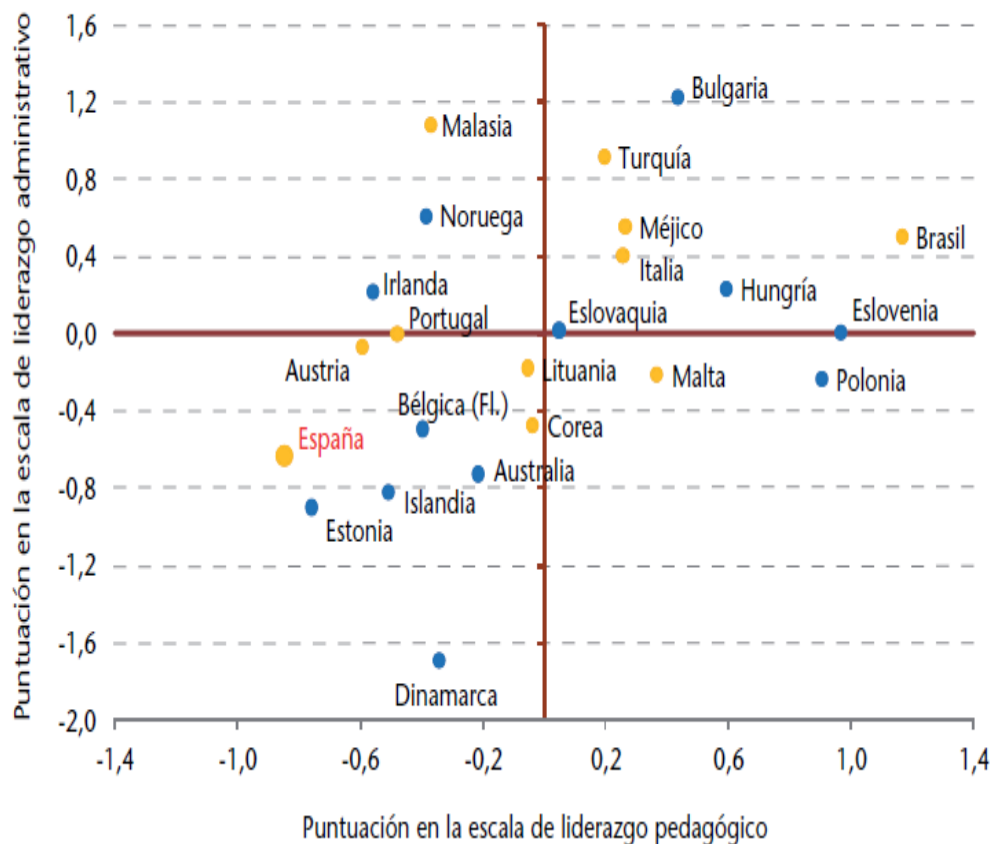


Fuente: Tabla 2.7 del Informe internacional.

Fuente: Talis, 2009. Pág. 22

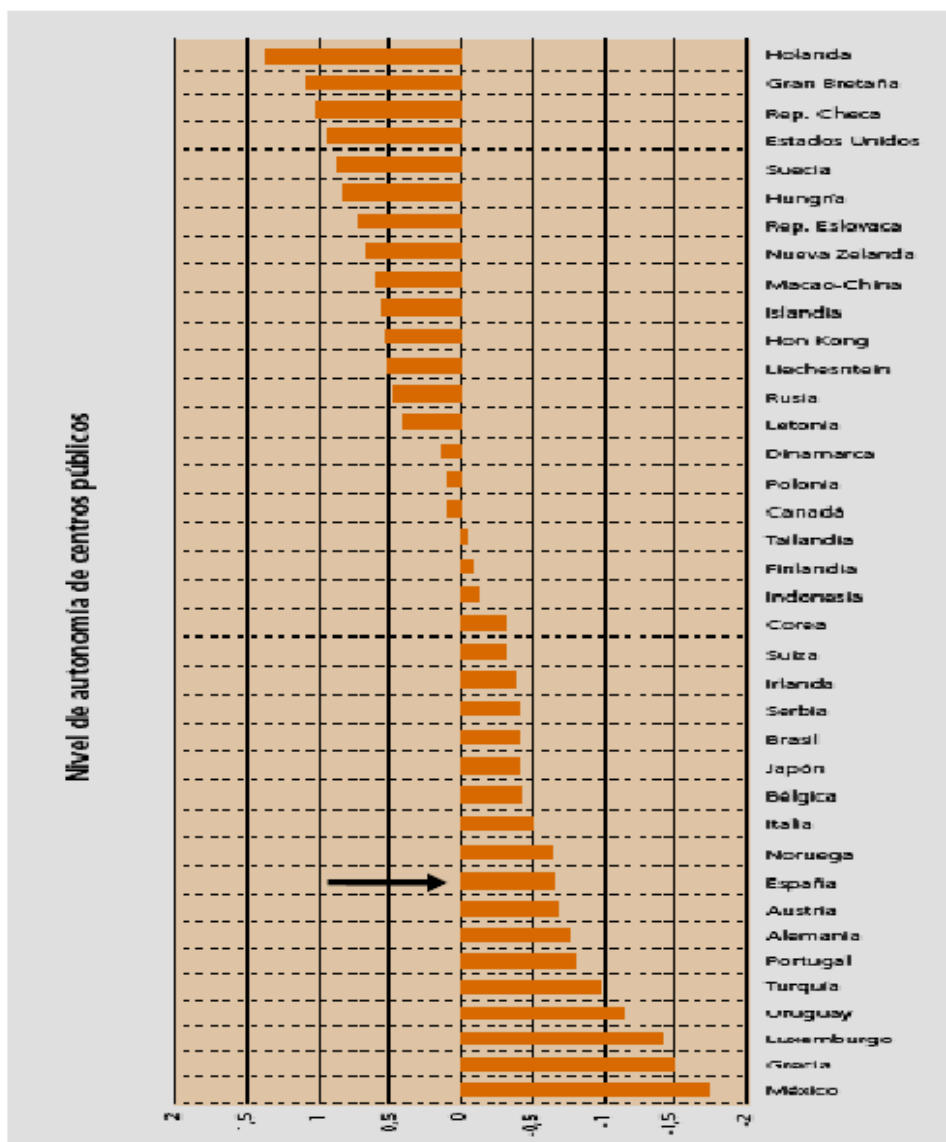
Y la segunda es que el liderazgo administrativo de los directores españoles es inferior a la media y el liderazgo pedagógico ofrece el nivel más bajo del estudio.

Figura 6.2. Puntuación de los directores de los centros en función del tipo de liderazgo



Fuente: Talis, 2009. Pág. 42

Tanto en un estudio como en otro no se han distinguido redes educativas, sino que fueron tomadas en consideración las respuestas de centros privados y públicos. Esto ha permitido que los resultados en autonomía escolar hayan salido mejorados que si se hubieran tenido en cuenta solamente los datos de la red pública. Reproducimos a continuación un cuadro referido sólo a los centros públicos, cuya fuente es también la OCDE, que los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado incorporaron a su texto sobre la autonomía de los centros en el marco de su XX Encuentro.



Fuente: OCDE. Pisa 2003. Informe de Euskadi. Pág. 60

Este resultado de bajo desarrollo de la autonomía escolar, especialmente en los centros públicos, contrasta con los procesos de descentralización administrativa que nos trajo la llegada de la democracia. Esta descentralización territorial tuvo dos fases (Bas, 2005): El primer período coincidente con la década de los ochenta en el que se producen las transferencias educativas a Euskadi, Catalunya, Galicia, Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra. El segundo período, centrado en los noventa y marcado por los pactos autonómicos de 1992 y el despliegue de la LOGSE, completa, en una secuencia

que dura hasta el final de la década, los procesos de transferencia de las competencias educativas a las otras diez comunidades autónomas, las denominadas de “vía lenta”. Hoy día todo el proceso está culminado, a excepción de Ceuta y Melilla, que siguen dependiendo directamente del Ministerio.

Una segunda razón de extrañeza ante el bajo desarrollo de la autonomía escolar es que todas las leyes educativas básicas a partir de 1970 se han hecho eco de la cuestión de la autonomía escolar, de un modo creciente y cada vez más explícito.

Como señala el informe de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2010), el término autonomía comienza a estar presente en España en los años 70, con la Ley General de Educación (LGE), de 1970, que ya en su preámbulo señalaba que

“la uniformidad estricta impide que cada centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y de la región donde se halle enclavado y de los alumnos que está destinado a servir”.

En 1985 se publica la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en la que, aunque todavía de forma discreta, hay referencias explícitas a la autonomía escolar en los artículos 15 y 25, si bien este último se ciñe a consagrar la autonomía de los centros privados no concertados. :

“En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares”. Artículo 15.

“Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de

autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico". Artículo 25, redactado según la LOE.

Cinco años más tarde la Ley Orgánica del Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, entre los principios según los cuales se desarrollará la actividad educativa, señala en el apartado f:

"La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente".

Asimismo las referencias a la autonomía se amplían en los artículos 57 y 58, estableciendo lo siguiente:

"Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores". (57.4)

"Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes". (58.2)

Otros cinco años después, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros (LOPEG), de 1995, en su exposición de motivos y en el Título I declara:

"En coherencia con estas dos Leyes (LODE y LOGSE), que han constituido destacados hitos de una misma política educativa, y con miras a cohesionarlas y complementarlas, la presente Ley obedece a la voluntad, ampliamente compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa..." (Exposición de motivos).

“Las instituciones escolares dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento” (Título I)

La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) del año 2002 planteó el desarrollo de la autonomía escolar como uno de los cinco ejes básicos de la Ley:

“El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos. En un contexto tan diverso y complejo, con problemas tan diferenciados entre los distintos centros, es preciso potenciar las responsabilidades en ese nivel del sistema educativo. El refuerzo de la autonomía de los centros se basa, igualmente, en la confianza mutua y en la responsabilidad; en el acuerdo entre centro y Administración, que deben considerarse como socios principales en la tarea de hacer avanzar la educación en el plano local; y, a la vez, en la necesidad de responder de los resultados mediante procedimientos de evaluación que faciliten la mejora y permitan orientar y modular las acciones conjuntas de cada centro educativo y de cada Administración. La Ley crea el marco adecuado para el desarrollo de actuaciones coordinadas entre ambos”. (Exposición de motivos).

Con Egido (2008), podemos señalar que esta Ley estableció, además, la posibilidad de que los centros ofertaran proyectos educativos destinados a reforzar y ampliar determinados aspectos del currículum por medio de la denominada especialización curricular:

“Los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones”. (Artículo 66).

La Ley Orgánica de Educación (LOE), en vigor desde 2006, ha vuelto de nuevo a plantear la autonomía de los centros, cuestión a la que dedica, igual que la norma anterior, un capítulo completo. Pero de esta Ley nos vamos a ocupar enseguida.

Es evidente que no todas las leyes han tenido los mismos acentos, ni intencionalidades a la hora de referirse a la autonomía. Bolívar (2008: 41) no mete en el mismo saco todas las referencias a la autonomía en las leyes básicas:

“El tema de la autonomía escolar ha estado sometido a diversos vaivenes según las distintas prioridades, olas o vientos que corrían en cada momento. Así, si con motivo de la LOGSE se centró en el desarrollo curricular propio que debían hacer los centros a través de Proyectos educativos y Proyectos curriculares; posteriormente, a partir de 1993, con motivo del giro que conduce a la LOPEG, se aboga por una autonomía en la gestión de los centros escolares unido a la evaluación (interna y externa) de los centros, como medio para incrementar la calidad, que abocarán, pasando por los planes de mejora y gestión de calidad, a las perspectivas en que se quiso mover la LOCE, donde se recentralizaban la política educativa y, en cualquier caso, la autonomía de los centros se subordinaba a la mejora en los resultados conseguidos. Por último, la LOE, en coherencia con tendencias internacionales, por un lado, incrementa la autonomía, por otro, avanza en rendimientto de cuentas público, para garantizar una equidad de la ciudadanía, en la adquisición de las competencias básicas”.

Aclarado esto, ahora nos interesa enlazar con la reflexión que veníamos haciendo sobre el contraste por un lado entre el bajo desarrollo de la autonomía escolar en España, especialmente en la red pública, que demuestran los estudios internacionales y por otro lado la descentralización territorial operada también en educación y las proclamas de creciente calado sobre la autonomía que la legislación básica española en materia educativa ha ido realizando en las últimas décadas.

Siguiendo también a Bolívar (2008) podemos encontrar algunas de las razones de esta aparente paradoja:

En primer lugar, las inercias de una administración secularmente centralista, quizá herencia de la etapa de afrancesamiento del siglo XIX. Ello ha generado una cultura de rutinas entre la Administración y los centros, muy difícil de superar, un tono gris y uniforme sostenido por una “colonización jurídica” de normativa hacia los centros que impide el desarrollo de proyectos propios.

En segundo lugar, las buenas intenciones y grandes proclamas mostradas en las leyes básicas no han encontrado un impulso de desarrollo posterior en las administraciones educativas, por lo que volvemos a aquella constatación, repetida varias veces en la primera parte, de que existe más una autonomía decretada que construida.

Precisamente las administraciones educativas autonómicas -y vamos con la tercera razón- no se han preocupado de seguir la ola descentralizadora hacia los municipios y hacia los centros, sino que en el proceso de transferencia de competencias educativas han reproducido los esquemas centralizadores que antes se atribuían al Estado. Hoy día a las corporaciones locales compete un 5% de responsabilidades educativas (Bas, 2005), algo excesivamente residual. Por otro lado, la descentralización apenas ha repercutido en la autonomía de los centros.

A las razones anteriores, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2010: 27) añaden *“la percepción del profesorado y los equipos directivos que han considerado con frecuencia la autonomía escolar más como un riesgo que como una oportunidad”*.

Finalmente vamos a detenernos un momento en el actual marco general en vigor, la propia LOE y el tratamiento que hace de la autonomía, para conocer la posibilidades que encierra esta Ley.

No cabe duda que la LOE, a la altura de otras legislaciones europeas, da un papel preponderante al tema de la autonomía. Ya en el preámbulo hace una explícita declaración de intenciones:

"La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes...Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento".

Es verdad que la autonomía es un tema transversal o fronterizo con otros aspectos educativos, por lo que puede verse a lo largo de todo el articulado cómo queda reflejado en otros ámbitos como los principios y fines de la educación española, la participación, la dirección de los centros, la atención a la

diversidad etc. (López Martínez, 2008). Pero dejando a un lado ese estudio más especializado, que sobrepasa nuestra intención, podemos reparar en el Capítulo II del Título V, que es el que está íntegramente dedicado a la autonomía de los centros.

Dentro de éste capítulo, el artículo 120 plantea las disposiciones de carácter general sobre la autonomía. La LOE reitera la capacidad de autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros (artículo 120.1), lo que no representa una novedad sobre normativas anteriores. Se reitera la centralidad del Proyecto Educativo, y se introduce como novedad el Proyecto de Gestión (Artículo 120.2). Vincula la dotación de recursos a la elaboración y gestión de proyectos (120.3) y declara taxativamente que *“los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas”*. (Artículo 120.4). Esto, sin duda, debe ser valorado como una formulación que, aunque genérica, abre posibilidades a los centros que anteriormente no aparecían. De hecho, en los artículos referidos a los principios pedagógicos de las etapas, se señalan posibilidades de mayor flexibilidad, como, por ejemplo, que en los primeros cursos de la ESO, un profesor pueda dar más de una materia, lo que posibilitaría un funcionamiento por ámbitos.

El artículo 121 está destinado a desarrollar el concepto de Proyecto Educativo, que, en lo básico, reitera lo señalado en otras leyes. Es el documento base que ha de tener cada centro recogiendo sus valores, objetivos y prioridades. Se recoge la invitación a promover una mayor interacción entre sectores (familias, alumnado, profesorado) para el desarrollo de actividades educativas conjuntas, en línea de promover lo que hoy se entiende por una comunidad educativa. Desaparece, por el contrario, un apartado específico

referido al proyecto curricular, que queda integrado como un apartado del Proyecto Educativo. A este respecto comenta Bolívar (2008: 46):

"Abogando por una programación abierta y adaptada a la diversidad, la Ley Orgánica de Educación, sin embargo, mantiene la supresión del llamado "proyecto curricular de centro" para integrarlo en el Proyecto educativo. Parece como si, dado que la nueva cultura curricular, que quiso introducir la LOGSE, ha quedado en gran medida como una tarea burocrática, su supresión no es más que la de un requerimiento burocrático".

En todo caso, en el plano pedagógico y curricular, salvo el artículo antes comentado referido a la posibilidad que se concede a los centros de experimentar, la posibilidad de que cada centro pueda concretar el currículo y la metodología según su entorno y necesidades no es algo nuevo de esta Ley. Pero la LOE se sigue manteniendo en el plano de entender que el trabajo de la escuela en el ámbito curricular es más de ajuste de lo que determinen las autoridades superiores, que de creación (Egido, 2008).

El artículo 122 se refiere a los recursos, ingrediente imprescindible para un desarrollo real de la autonomía. El apartado 2 de dicho artículo vuelve a formular con otras palabras la interesante idea que aparecía en el 120.3 de vincular financiación a recursos. En esta ocasión se habla de asignar mayores recursos en razón de proyectos que así lo requieran o para la atención de centros en condiciones de especial necesidad.

El artículo 123 habla del Proyecto de Gestión de Centro. Aquí se dan los aspectos más novedosos, especialmente en lo relativo a algunas posibilidades que se abren en la gestión de personal. El apartado 1 de dicho artículo reitera algo ya conocido: la autonomía de gestión económica, si bien en la práctica supone simplemente que cada centro podrá gestionar con autonomía la partida para gastos de funcionamiento. El apartado 2 aparentemente da un paso más al reconocer la posibilidad de que los centros adquieran bienes, o contraten obras,

servicios o suministros. Pero siempre bajo lo que determinen las administraciones y la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas, es decir, hoy por hoy, de forma bastante restringida. En el apartado 3 aparece una novedad en la legislación de carácter estatal, aunque no en la autonómica pues la Ley de la Escuela Pública ya la recoge en el año 1992. Nos referimos a la posibilidad de que los centros públicos puedan formular requisitos de titulación y de capacitación profesional respecto a determinados puestos de trabajo. Sin embargo la Ley no hace ninguna mención a la forma habitual de provisión de puestos de trabajo, los concursos de traslados, verdadero cuello de botella de la autonomía. En este tema no hace ninguna propuesta de reforma o mejora.

En fin, los artículos 124 y 125 hacen referencia a las normas de organización y funcionamiento y la programación general anual. En ninguno de ellos se abre la posibilidad de autonomía en relación al calendario o el horario escolar.

Así las cosas, la valoración que podemos hacer de la LOE es que, sin romper demasiados esquemas, ofrece márgenes razonables de autonomía, pero siempre condicionándolo al desarrollo posterior de normativa por parte de las Comunidades Autónomas. En efecto, por doquier aparecen expresiones como *“las administraciones educativas podrán delegar”* o *“en el marco que establezcan las administraciones educativas”* o *“en los términos que regulen las administraciones educativas”* o latiguillos semejantes que acaban dando la impresión que la LOE apuesta por la autonomía, pero por la autonomía de las administraciones educativas (Egido, 2008), quedando la pelota en el tejado de estas. Esto está induciendo distintos grados de desarrollos de la autonomía según dónde pueda estar enclavado un centro.

En síntesis, podríamos decir que la LOE es un marco amplio y razonable sobre la autonomía, manteniendo los niveles de autonomía pedagógica y

curricular y proporcionando un margen algo más amplio en los aspectos organizativo, económico y de gestión. Pero sigue sin tocar aspectos básicos como la gestión de personal y no se aleja de una perspectiva de que los centros sean los adaptadores de la normativa que emane de las distintas administraciones. Hasta dónde pueda estirarse el marco de posibilidades es algo que ha quedado en manos de las Comunidades Autónomas.

6.3.La autonomía en Euskadi

En el presente apartado vamos a referirnos a algunas particularidades históricas en la configuración del sistema educativo en Euskadi, que, pese a las transferencias, está muy constreñido por el marco estatal. Vamos a ver que la Ley de la Escuela Pública Vasca, que vino precedida de un amplio debate y que luego no satisfizo a amplios sectores educativos, supuso un antes y un después en la configuración del sistema educativo vasco, en general y muy particularmente del público. Finalmente vamos a constatar también que el grado de autonomía de los centros de la red pública es pequeño y en todo caso está muy por debajo de los centros de la red concertada.

Pasadas más de dos décadas de la culminación de las transferencias educativas a la CAPV, podemos reconocer el desarrollo de una Administración Educativa Vasca, pero, en todo caso, el sistema educativo vasco, si es que podemos referirnos a él como un ente compacto y diferenciado, está enmarcado en el contexto de la legislación básica estatal, es deudor de ella y, por tanto, no cabe esperarse especiales novedades en aspectos básicos. Así la referencia de todo el sistema educativo vasco es la Ley Orgánica de Educación (LOE), aunque la Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV) sigue en vigor y es la referencia al hablar de la autonomía de los centros públicos, así como la Ley Orgánica de

Educación (LODE) sigue siendo la referencia en la que descansa la autonomía de los centros concertados.

No obstante lo anterior, vamos a dar unas pinceladas históricas del devenir educativo en Euskadi hasta el día de hoy, poniéndolo todo ello en relación con el tema de la autonomía.

El sistema educativo vasco se ha configurado a partir de tres fuentes: una importante implantación de colegios religiosos, un red de escuelas que surgen semiclandestinamente a partir de los años sesenta, para dar una respuesta educativa en clave de cultura y lengua vasca, con gran participación social: las ikastolas. Y finalmente los centros de titularidad pública, que fueron transferidos del Ministerio al Departamento de Educación y que han ido incrementándose como respuesta de la propia Administración Pública a las necesidades educativas.

A finales de los ochenta se estableció un debate educativo sobre la necesidad de articular un sistema educativo vasco y, en concreto, de diseñar un modelo de Escuela Pública Vasca. En el centro del debate se encontraba el tema de la autonomía.

El debate vino en gran parte promovido por Ikastolen Elkartea, imbuida por el deseo de construir un sistema educativo vasco en el que sus centros pudieran tener cabida, lo que suponía regular un marco suficientemente flexible que les permitiera el reconocimiento de entes públicos, pero manteniendo la autonomía sobre la idiosincrasia de sus centros.

El posicionamiento de las ikastolas quedó públicamente reflejado en el documento "Euskal Eskola" que se debatió a lo largo del año 1989 y se aprobó oficialmente en el congreso del 24 de Marzo de 1990.

El documento, que buscaba formular las bases de la denominada Nueva Escuela Pública Vasca, pivotaba en torno a la autonomía de los centros, que era entendida y justificada con estos planteamientos:

- La distinción entre escuela estatal y escuela pública. Se propone un modelo anglosajón más cercano a las realidades locales. El acento de lo público está sobre todo en su carácter popular, en la mayor participación de la sociedad civil.
- Una política educativa basada en la autonomía no es sobre todo el resultado de la descentralización administrativa, sino que debe consistir en concebir la Administración al servicio de los proyectos de los centros.
- Una escuela con personalidad jurídica propia, entendiendo que debe haber una titularidad compartida entre la comunidad (familias, profesorado...) y la Administración, no sólo educativa, sino local también. Esto puede ser aplicado al conjunto de la Nueva Escuela Pública Vasca, como a cada uno de sus centros. En todo caso, es correlativo a la titularidad compartida el control social.
- La puesta en marcha de un proceso de convergencia protagonizado por las escuelas “estatales”, las ikastolas y los centros privados que quisieran acogerse a esta fórmula.

De hecho, la propia Ikastolen Elkarteak dispuso de un estudio jurídico, firmado por el experto en leyes Mikel Badiola, sobre la viabilidad de estos planteamientos a través de fórmulas como las Corporaciones de Derecho Público o los Entes Públicos de Derecho Privado o Entes de carácter social, todo ello cimentado en consideraciones jurídicas sobre la interacción Poder Público-Sociedad o sobre el Estado Social de Derecho.

Aunque no es objeto de esta tesis el abordaje de la autonomía desde su vertiente jurídica, no cabe duda que sobre la mesa quedó el controvertido tema de la titularidad, compartida o no, de los centros y la presencia de la sociedad en ellos, cuestión orillada definitivamente, también por las ikastolas, desde el año 1993, fecha de publicación de la LEPV, que zanjó definitivamente el debate yendo a un modelo de doble red, pública o privada, que, con algunas fluctuaciones a lo largo del tiempo, se han repartido al 50% la cuota de alumnado de la educación vasca. Como es sabido, las ikastolas tuvieron que optar por una de estas dos redes, con variado resultado según las asambleas de cada una de ellas, pero quedando un nutrido grupo de ellas en una potente asociación que, últimamente, ha buscado el reconocimiento de su carácter público a través de otros mecanismos como constituirse como cooperativa europea de enseñanza.

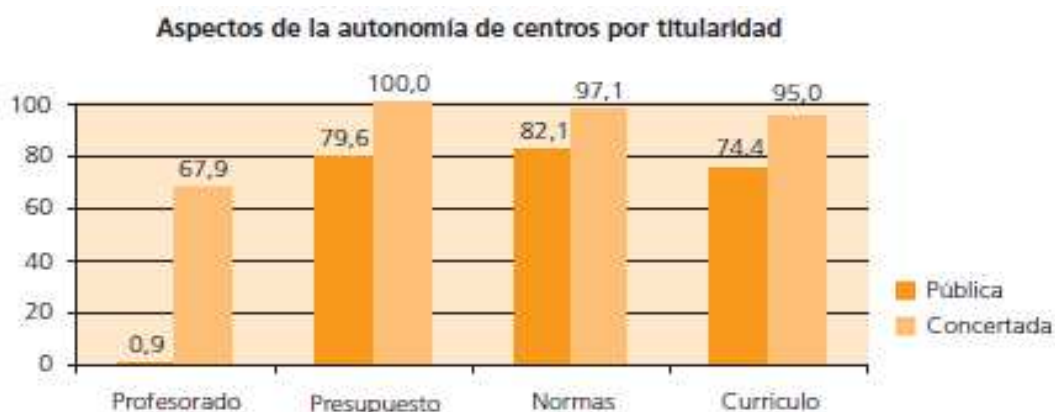
El resto de patronales de la enseñanza privada concertada, con hegemonía de ideario confesional (Kristau Eskola, centros diocesanos...) no han sentido la necesidad de plantear el debate de la autonomía. Les ha resultado suficiente con acogerse al paraguas ofrecido por la LODE, obviamente, muy generoso con los centros privados no concertados (artículo 25), muy pocos en Euskadi, y algo más restrictivo en los concertados, por cuanto el concierto pone límites en la admisión del alumnado y hace una cierta regulación de los órganos de gobierno y de la contratación de personal (LODE, artículos 54 a 61), si bien, en la práctica, estas regulaciones no han condicionado excesivamente la autonomía de los centros concertados.

Así las cosas, no es de extrañar que la autonomía de los centros sea muy superior en los centros concertados que en los públicos, como comentábamos en la introducción de esta tesis. Los siguientes cuadros extraídos del estudio de PISA 2003 ilustran claramente la afirmación.

¿Quién tiene la principal responsabilidad de...

		Publica %	Concertada %	TOTAL %
Profesorado	Contratación del profesorado	0.0	98.8	58.4
	Despido del profesorado	3.6	100.0	60.3
	Salarios iniciales del profesorado	0.0	38.3	22.6
	Aumentos salariales del profesorado	0.0	34.6	20.4
Presupuesto	Elaboración del presupuesto del centro	59.3	100.0	83.6
	Distribución presupuestaria dentro del centro	100.0	100.0	100.0
Normas	Normas de disciplina para el alumnado	98.2	100.0	99.3
	Normas para la evaluación del alumnado	98.2	97.5	97.8
	Admisión del alumnado	50.0	93.8	76.3
Currículo	Elección de los libros de texto	100.0	100.0	100.0
	Determinación de los contenidos de los cursos	76.8	90.1	84.7
	Decisión sobre qué enseñanzas se ofrecen	46.4	95.0	75.0

Fuente: OCDE. Pisa, 2003. Informe de Euskadi. Pág. 57

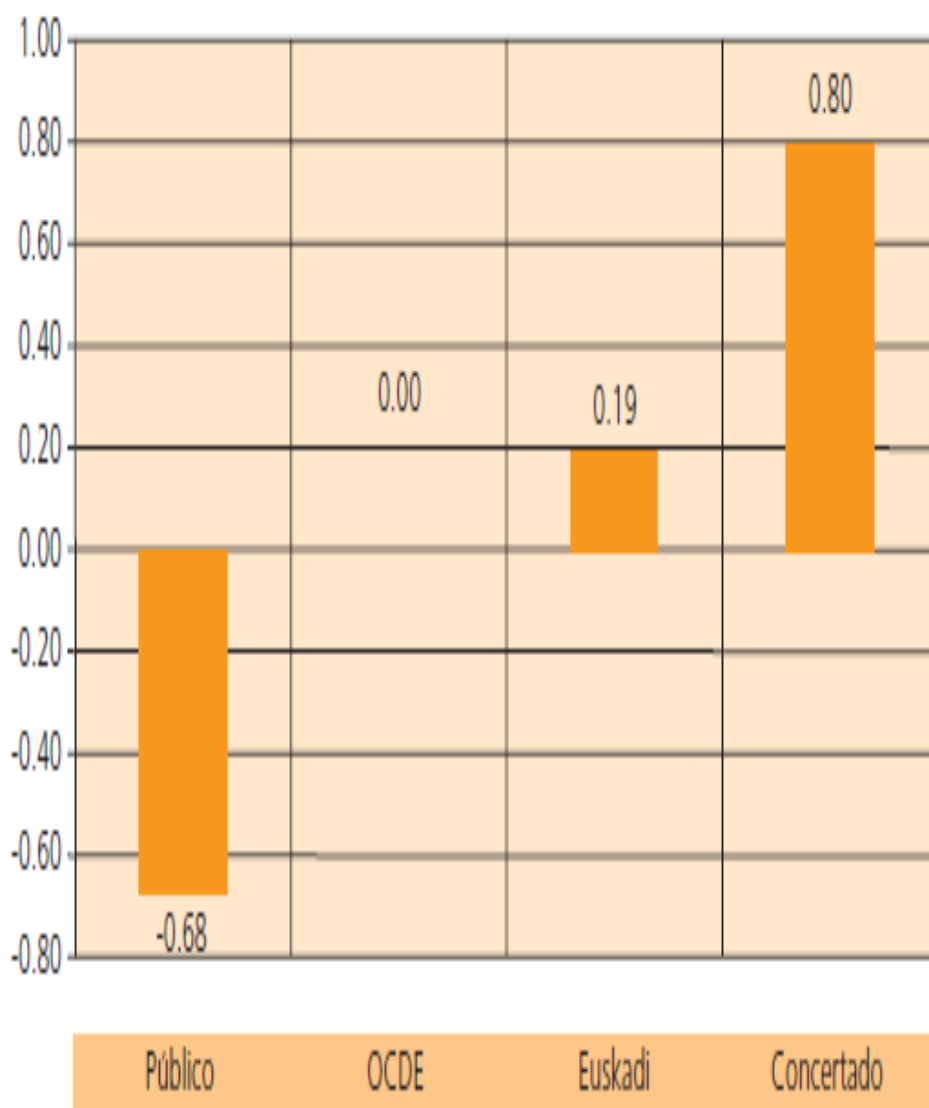


Fuente: OCDE. Pisa, 2003. Informe de Euskadi Pág. 58

Como señala PISA, el aspecto que diferencia con claridad los centros públicos de los concertados es el relacionado con el profesorado, ya que el resto (manejo de presupuesto, normas y aspectos curriculares) son bastante similares, siempre con un nivel más alto de autonomía en los centros concertados.

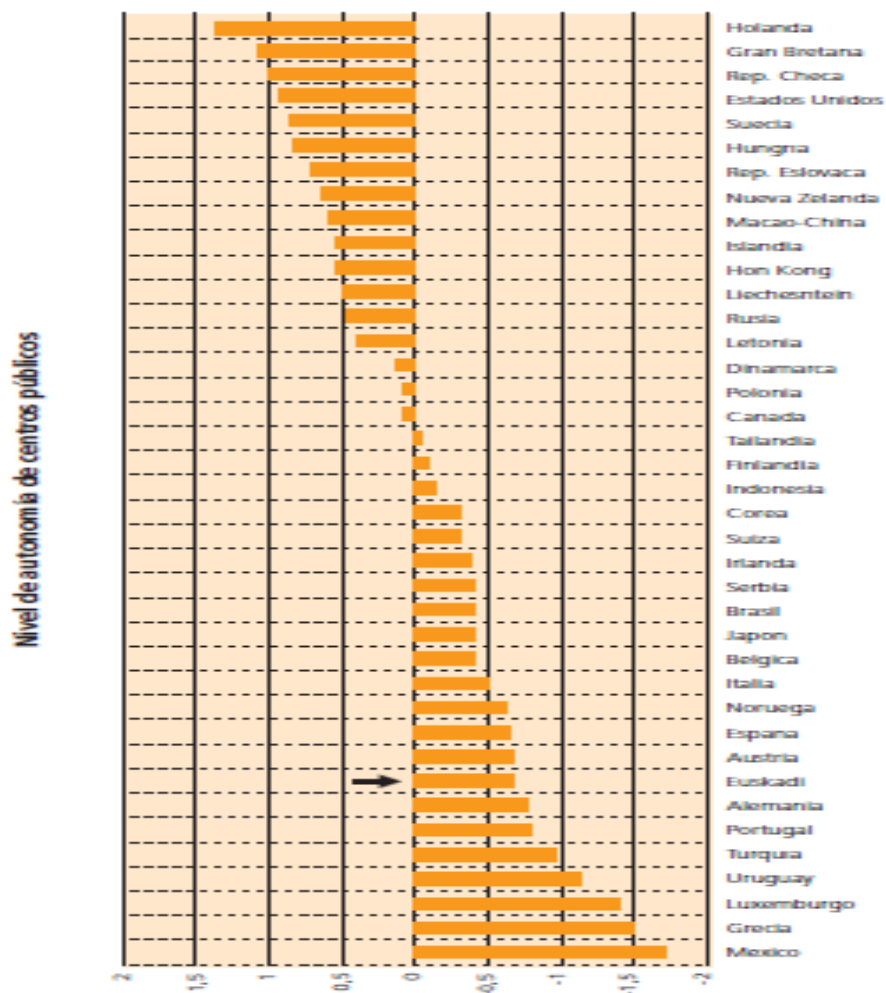
Comparativamente con el conjunto de países de la OCDE, el índice en los centros públicos tiene valores negativos (-0,68) y en los centros concertados valores positivos (0,80).

Índice de autonomía de centro



Fuente: OCDE. PISA, 2003. Informe de Euskadi. Pág. 59

Pero esta posición de desventaja se sigue manifestando si la comparativa la hacemos referida exclusivamente a los centros públicos de cada país.



Fuente: OCDE. PISA, 2003. Informe de Euskadi. Pág. 60

No existen mediciones más recientes, pero no hay razones para pensar que casi una década después la situación difiera considerablemente de la aquí reflejada.

En síntesis, el sistema educativo vasco es un sistema integrado en la normativa básica estatal, por lo que no cabe esperar “hechos diferenciales” de mayor calado. La Ley de la Escuela Pública Vasca terminó por zanjar el debate suscitado a finales de los años ochenta por las ikastolas sobre el modelo de escuela vasca, quedando desde entonces aparcado el tema de la titularidad de

los centros y apostando por un sistema dual de centros públicos y centros concertados. Pero, como veremos a continuación, aunque dicha Ley sienta las bases para un desarrollo de la autonomía de sus centros, la realidad, contrastada en algunos estudios internacionales indica que dicha autonomía está muy por debajo de la media internacional, por contraste con la red concertada que, al amparo de la LODE, ha conservado importantes parcelas de autonomía, como la crucial contratación de profesorado.

6.4. La autonomía en la Escuela Pública Vasca

Descendiendo y aproximando el foco de interés sobre el objeto central de la tesis, la autonomía en la Escuela Pública Vasca, vamos a detenernos en un breve repaso a la legislación en vigor sobre el tema y a considerar algunas de las conclusiones de los pocos estudios educativos que en los últimos años han hecho alguna referencia al tema de la autonomía en la Escuela Pública Vasca.

6.4.1. Análisis de la legislación

Es obligada la referencia en este subapartado a la Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca (LEPV), aprobada el 19 de Febrero de 1993, y que apareció en el Boletín Oficial del País Vasco el 25 de Febrero del mismo año.

Dicha ley consta de una exposición de motivos, cinco títulos, diez disposiciones adicionales, cuatro disposiciones transitorias, dos derogatorias y tres finales. Podríamos decir con Hidalgo (1994) que hay dos intencionalidades básicas en esta normativa: Por una parte, tal como hemos señalado en el apartado anterior, la configuración del sistema educativo vasco, dando un plazo a las ikastolas de tres meses para optar entre integrarse en la red pública o para permanecer de forma definitiva como centros privados, *“de forma que el sistema*

educativo se configure definitivamente y sin ambigüedades en dos redes, una pública y otra privada". (Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca. Exposición de motivos).

Y por otra, el intento de abrir vías para flexibilizar ciertas estructuras de funcionamiento y de gestión de los centros públicos, especialmente a través de la autonomía regulada. Todo el texto legal está salpicado por referencias a la autonomía, pero, además, el capítulo más denso de la Ley, el V, está exclusivamente dedicado a la autonomía de organización, pedagógica y de gestión que se reconoce ya, de forma genérica, en el Capítulo I (artículo 2).

Antes de pasar al detalle del Capítulo V, en que se desarrolla cómo entiende la LEPV ese triple ámbito de autonomía, es importante señalar que la LEPV insta a los poderes públicos a *"la creación de un marco jurídico que posibilite la realización de un principio efectivo de la autonomía de los centros"*. (Artículo 5, d). Es obvio que a día de hoy esta exigencia de la LEPV no se ha desarrollado.

Entrando ya en el Capítulo V, el artículo 27 vuelve a insistir en que *"los centros de la Escuela Pública Vasca tienen garantizada la autonomía pedagógica, de organización y de gestión"*, que la confía a la aprobación y ejecución de los siguientes documentos: El Proyecto Educativo de Centro (PEC), El Proyecto Curricular de Centro (PCC), El Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión de Centro (PGC), que anualmente deberán ser concretados en el Plan Anual de Centro que contenga el Programa de Actividades Docentes, el Programa de Actividades de Formación, el Programa de Actividades de Formación Complementarias y Extraescolares y el Programa Anual de Gestión.

No puede perderse de vista que la LEPV fue promulgada de forma cercana en el tiempo a la LOGSE, por lo que la concepción de autonomía pedagógica es muy similar, y la ampliación de los ámbitos de la autonomía a la organización y la gestión, que era una superación de la LODE, ya estaba

contemplada en la LOGSE. No obstante hay algunos pocos aspectos novedosos que también iremos señalando.

Autonomía de Organización. Consiste en la elaboración y aprobación del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), (Artículo 29.1). El ROF debe contener como mínimo (artículo 29.2):

- la definición de la estructura organizativa del centro y su funcionamiento. En todo caso marca para todos los centros públicos una serie de órganos colegiados y unipersonales. Entre los primeros están el Claustro y el Consejo Escolar, que ya aparecían en la LODE y se añaden el Equipo Directivo, la Asamblea de Padres y el Órgano de Participación del Alumnado. Hay que señalar que aparecen dos aspectos que ha habido necesidad de modificar por la LOE (Ley 3/2008 de segunda modificación de la LEPV), como son la forma de elección del Director o Directora, que, como en la LOGSE, se determinaba que el órgano encargado de elegirlo era el Consejo Escolar y la duración del mandato, que estaba marcada para tres años. Por el contrario, la LEPV establece una exigencia de preparación y formación específica de la dirección (artículo 33.3), que posteriormente la normativa estatal ha ido incorporando en las sucesivas leyes educativas básicas. La LEPV, como la LODE, deja, por otro lado, libertad de crear otros órganos (artículo 30.2). Por lo que se refiere a los órganos unipersonales, repite los que aparecen en la LODE (Director, Jefe de Estudios, y Secretario), pero añade, en consonancia con la LOGSE, la figura del Administrador (artículo 43), si bien, aunque no lo estipula para todos los centros, le da un carácter profesional, con una capacitación específica para asesorar al Director en toda la gestión económica. Parece claro

que, al menos, tal como está establecido en la LEPV, esta figura no está desarrollada.

- Las normas que garanticen la convivencia y el respeto entre los miembros de la comunidad, así como a sus derechos y deberes. En la circunstancia actual los ROF de cada centro deben estar adaptados a la nueva normativa sobre derechos y deberes del alumnado (Decreto 201/2008).
- El régimen de reclamaciones de las evaluaciones, que en la actualidad debe estar justado al Decreto sobre evaluación en la enseñanza básica (Orden de 7 de Julio de 2008. BOPV 30-07-2008).

Autonomía Pedagógica. Ésta está confiada a la elaboración, aprobación y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular del Centro. El Proyecto Educativo (artículo 46) debe recoger, al menos, los siguientes aspectos:

- La descripción del entorno.
- Los objetivos y prioridades básicas del centro, tales como los objetivos curriculares y la línea pedagógica, el modelo de participación, la vinculación con la sociedad del entorno y los proyectos de formación, de innovación educativa, de atención a la diversidad y de colaboración con otros centros. Mención aparte merecen las directrices para la normalización del euskera.

Por su parte, el Proyecto Curricular (artículo 47) contendrá, al menos las siguientes precisiones: Los objetivos y contenidos de enseñanza, la distribución de sus contenidos, la determinación de los criterios pedagógicos y didácticos, la metodología y los materiales curriculares, el tratamiento de las necesidades educativas especiales y la concreción de los criterios de evaluación.

Como se ha señalado, existe una clara inspiración en la autonomía pedagógica concebida en la LOGSE. Es sabido que la LOE no distingue un Proyecto Curricular como tal, sino que las opciones más pedagógicas quedan englobadas dentro del propio Proyecto Educativo.

Autonomía de Gestión. Esta autonomía se expresa en el Proyecto de Gestión de Centro (artículo 55), que, como mínimo, debe contener la relación de recursos de los que dispone el centro y los principios básicos para la organización de los equipos docentes. Este Proyecto de Gestión se debe concretar anualmente en el Programa Anual de Gestión que deberá contener el presupuesto del centro (gastos de funcionamiento, equipamiento e inversiones) y los recursos para atender estos gastos (artículo 56). En los gastos no deben aparecer los relativos al personal, ni tampoco permite la Ley endeudarse, esto es, que los gastos sean superiores a los ingresos previstos (artículo 57).

Aunque desde la práctica cotidiana resulta una curiosidad anacrónica, que poco tiene que ver con la forma real en que se distribuyen los recursos económicos a los centros, la Ley establece unos pasos en la elaboración del presupuesto, que presuponen un cierto diálogo entre centros y Administración (artículo 58). Veamos:

- El centro elabora la relación detallada de necesidades económicas, incluyendo la transformación o ampliación de sus instalaciones.
- El Departamento de Educación valora las necesidades de cada centro.
- La Administración Educativa comunica a cada centro el importe de los recursos que se le asignan.
- El centro elabora el presupuesto con arreglo a lo asignado y lo aprueba en el Consejo Escolar.

Más allá de lo alejada de la realidad que pueda estar esta secuencia, es necesario reconocer que la LEPV plantea una desconcentración a favor de los centros en aspectos que antes llevaba directamente la Administración. Como en su momento observaba Hidalgo (1994: 125):

“La Ley de Escuela Pública Vasca establece un marco diferente y bastante novedoso en cuanto a gestión económica de los centros públicos. Notamos que hay avances importantes a favor de la autonomía. Aumentan los conceptos y recursos de gestión directa de los centros: funcionamiento, equipamiento, obras menores. Asimismo, se abre la posibilidad de nuevas vías de ingresos. Queda excluida de la gestión directa la contratación de personal, las obras mayores y la adquisición de deudas”.

No queremos obviar tampoco la intención de equidad del legislador cuando se establecen mecanismos de compensación económica para aquellas realidades más necesitadas. Así el artículo 10 establece un conjunto de medidas para la superación de las desigualdades de origen entre las que merece destacarse la creación de un fondo de compensación *“que posibilite la mejor distribución de fondos de la Escuela Pública”*. En 1999 el Consejo Escolar de Euskadi detectaba que el fondo desde 1993 se había reducido a la mitad pasando de 414 millones a 200 millones de las antiguas pesetas.

Un segundo mecanismo consiste en la valoración por parte de la Administración de la situación de los centros, teniendo en cuenta no solamente la situación objetiva, *“sino también su posición relativa respecto a otros centros de la red pública, para compensar en lo posible las desigualdades de origen existentes entre la población de la red pública no universitaria”* (artículo 59.1). Además la Administración educativa podrá asignar mayores dotaciones, en función de los proyectos educativos y de los planes anuales de los centros que así lo requieran (artículo 54.2).

Queda finalmente un importante aspecto a considerar de la gestión de los centros. Nos referimos a la gestión de personal. En este punto la Ley declara

una serie de competencias de los centros en materia de personal (artículos 66 y 67), a saber:

- La elaboración por parte del Consejo Escolar de una propuesta de plantilla con arreglo a las necesidades del centro según su Proyecto Educativo, aunque teniendo en cuenta los mínimos fijados por la Administración y las disponibilidades presupuestarias.
- Los centros podrán formular requisitos de titulación y capacitación profesional respecto puestos de trabajo para que se adecuen a su proyecto educativo.
- Proponer a la Administración un determinado número de profesores para participar en programas de formación.

La Ley no habla, pues, de autonomía en la gestión de personal, pero a través de las anteriores competencias reconocidas a los centros puede verse que en esto también admite un cierto diálogo entre Administración y centros, que el paso del tiempo ha dejado más como deseo que como posibilidad realizada. Y es que como señala Hidalgo en su análisis de esta Ley (1994):

“Referirnos a la autonomía de personal en un régimen funcionarial como el que tenemos es difícil... Hacer compatible la intervención del centro en su plantilla con un sistema general de traslados, con unos derechos laborales en función de la antigüedad, situación administrativa, etc. es algo muy difícil en la situación actual”.

Y la anterior reflexión nos mete de lleno en la siguiente normativa básica en materia educativa: La Ley de Cuerpos Docentes. Esta Ley (2/1993) se promulgó al mismo tiempo que la Ley de la Escuela Pública Vasca y viene a ser su complemento en materia de gestión de personal.

La propia Ley reconoce en la exposición de motivos que su marco de actuación es muy constreñido, pues, efectivamente, debe moverse en los cauces marcados por la Ley 30/84 de Medidas para la Reforma de la Función Pública y la propia Ley 6/1989 de la Función Pública Vasca. La Ley de Cuerpos Docentes, aún en vigor, está condicionada y modificada por la LOE y el más reciente Real Decreto 276/2007 por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades.

Así las cosas, no cabe esperar especiales novedades en la Ley que comentamos, salvo la regulación del acceso a la función pública del personal docente de las ikastolas (Disposición transitoria segunda). Por tanto, se mantiene la estructura de Cuerpos del Estado y la existencia de concursos de ámbito estatal, sin perjuicio de que la CAPV pueda organizar sus propios concursos cerrados. Y, lógicamente, se deriva también el mantenimiento de la estructura por especialidades que dificulta enormemente el avance hacia propuestas pedagógicas más innovadoras vinculadas a un desarrollo de la autonomía, pues siempre puede prevalecer el derecho funcional.

El capítulo II refleja la mentalidad de control por parte de la Administración de la gestión de personal, en detrimento de los centros. En efecto, El Departamento de Educación, Universidades e Investigación asume para sí casi todas las competencias en materia de personal (artículo 4) y deja en manos de los centros docentes aquellas competencias ya comentadas en la Ley de Escuela Pública Vasca, que, aunque abren posibilidades, han quedado finalmente inexploradas por el conjunto de la normativa que dicta anualmente el Departamento, en forma de resoluciones sobre la configuración de grupos o sobre criterios para elaborar la RPT y que reducen a mínimos el margen de maniobra de los centros en materia de personal.

Un ejemplo de hiperregulación lo podemos encontrar, ya no referido a personal, sino a los aspectos organizativos de los centros públicos, en la llamadas comúnmente “circulares de comienzo de curso”, es decir, aquellas resoluciones que anualmente emanan de las Viceconsejerías de Educación y de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente sobre la organización del curso en cada una de las etapas y tipos de estudios. Sin duda son valiosas como documento de referencia para las direcciones que desean conocer qué hacer en cada situación organizativa. Pero a la vez son cercenadoras de las posibilidades de organización autónoma de los centros.

Ante la imposibilidad de hacer referencia detallada de la casuística que se regula en todas y cada una de las resoluciones, vamos a repasar solamente el índice de la Resolución dictada para el curso 2011-2012 para los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos Específicos de Formación Profesional Superior, en los que, a lo largo de 67 páginas, se regulan con exhaustividad todos estos aspectos:

1. Instrumentos de planificación y ordenación de la actividad del centro.
2. Aspectos relacionados con la organización del profesorado.
3. Aspectos relacionados con la organización del alumnado.
4. Aspectos relacionados con la evaluación del alumnado.
5. Evaluación diagnóstica.
6. Personal específico.
7. Personal laboral docente y educativo.
8. Formación del profesorado.
9. Nuevas tecnologías: TIC-Plan Premia.
10. Normativa sobre salud y seguridad de los centros.

Pasando a otra normativa, el Decreto 196/1998 por el que se regula el régimen de gestión económico-financiera de los centros públicos es el desarrollo normativo exigido por la propia LEPV en lo referente a estos aspectos:

1. La determinación de la estructura del presupuesto y su modelo de gestión contable integral y de tesorería. (LEPV, artículo 58).
2. Los términos de inclusión en los ingresos del presupuesto de los recursos que resulten excedentes. (LEPV, artículo 60.3).
3. La determinación del modelo de cuentas de gestión que deberán rendirse y su periodicidad. (LEPV, artículo 65.2).

Si hemos señalado que en el aspecto económico es en donde se producen avances más novedosos, siempre dentro de una perspectiva “administrativista”, este decreto viene a confirmar más detalladamente la impresión recogida en la valoración de la LEPV. El Decreto, además de dar pautas para la gestión financiera, permite un margen de autonomía de los centros, para la gestión de los gastos de funcionamiento, de equipamiento, obras menores, siempre dentro de las partidas asignadas y decididas por la Administración, normalmente con criterios estandarizados. Pero sigue dejando claras las siguientes restricciones: no hay posibilidad de endeudamiento, los gastos incurridos siempre se abonarán al contado, los centros no pueden incurrir en gastos de personal y los gastos por obras menores no pueden exceder los dos millones de pesetas (12.000 euros). Lógicamente, no hay posibilidad de inversiones financieras y, además de los fondos obtenidos de las distintas administraciones, sólo se pueden obtener recursos por legados y donaciones, por venta de bienes muebles, sobre los que la Administración debe ser informada, o por ingresos por la venta de productos generados en el centro por su actividad.

En otro orden de cosas, el Decreto 175/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Básica en el País Vasco, abre tímidas posibilidades a

la autonomía pedagógica y organizativa de los centros que es justo reconocer. En realidad el Decreto quiere situarse en un plano de inclusividad -*“la inclusión es la piedra angular del sistema educativo vasco”*, se declara en el preámbulo- y de innovación pedagógica. Expresa el deseo de una educación más integral y el objetivo del valor propedéutico para la vida de la formación básica (artículo 3). Insiste también en el tema de las competencias y las declara por vez primera como uno de los ejes educativos (artículos 5, 6, 7 y 10.1). Pero todas estas loables pretensiones siguen amarradas por la actual vertebración en torno a áreas de conocimiento y al sistema funcional.

Obviamente no es fácil promover los cambios pedagógicos, allá donde hay poco margen para la autonomía. Pero no por ello el Decreto quiere dejar de mostrar una voluntad favorable y por ello en el preámbulo señala que *“otra de las líneas estratégicas que se quiere reforzar es la relativa a la autonomía de los centros educativos y a la participación de la comunidad educativa. En respeto de la autonomía de los centros educativos, este Decreto ofrece amplios márgenes para su concreción por parte de los centros escolares”*. Como en otras normativas básicas, es expresión de esa autonomía el Proyecto Educativo de Centro (artículo 17), el Proyecto Lingüístico de Centro (artículo 18) y el Proyecto Curricular de Centro (artículo 19). Además por mimetismo de la LOE, el Decreto reconoce que

“los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden desarrollar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que se establezcan, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para la administración educativa”. (Artículo 17.5).

Para la concreción de estas declaraciones genéricas, el Decreto ofrece algunos márgenes para un mayor ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa. He aquí algunos ejemplos:

- El artículo 14.3 abre la puerta a cierta redistribución de las horas dedicadas a las distintas áreas y materias, siempre respetando

unos mínimos establecidos. En efecto, los anexos del Decreto marcan una distribución con las horas mínimas por materia y otra como referencia para aquellos centros que no quieran acogerse a esta posibilidad que se les abre. Esto se cuantifica de la siguiente manera: en Educación Primaria el centro tiene un margen para su redistribución de 10 horas en cada ciclo, un total de 30 horas en toda la etapa. En Educación Secundaria quedan 17 horas a decidir su redistribución por el centro en los tres primeros cursos de la ESO y 5 en el último curso.

- El artículo 12.7 busca hacer equilibrios entre la actual configuración curricular y su superación, señalando que

“la organización en materias se entenderá sin perjuicio del carácter interdisciplinar de la etapa y de su contribución al desarrollo de las competencias básicas y de las competencias educativas generales. En los cursos primero y segundo se podrán organizar las materias en ámbitos globales”.

- El artículo 22. 1 invita a los centros a reducir el número de profesores y profesoras que pasan por un aula especialmente en Enseñanza Primaria y en los dos primeros curso de la ESO. Es claro que estas buenas intenciones quedan confiadas a acuerdos internos de centro, sobre los que pueden prevalecer en cualquier momento los derechos funcionariales.

Por último vamos a referirnos al Acuerdo regulador de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario, actualmente en vigor (Decreto 185/2010), que, como todos los acuerdos reguladores, tiene rango de decreto e incide directamente en los decretos sobre Relaciones de Puestos de Trabajo que anualmente publica el Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Aunque puede haber diferencias de unos convenios a otros, por

lo general todos mantienen una estructura y un enfoque semejantes, por lo que, no siendo objeto de esta tesis hacer un estudio diacrónico de los mismos, nos vamos a referir solamente al actualmente en vigor, naturalmente en los aspectos que puedan tener mayor incidencia sobre el desarrollo de la autonomía escolar.

El acuerdo actual, que tiene un ámbito temporal hasta Diciembre de 2012 expresa un compromiso con la estabilidad de las plantillas y para ello compromete la consolidación de 2500 plazas entre las que incluye al profesorado de refuerzo lingüístico, al profesorado responsable de comedor, de actividades extraescolares y a otras figuras dependientes de proyectos de innovación. Al mismo tiempo compromete la creación de compromiso estable por medio de tres ofertas de empleo público con un montante de 3600 plazas. Se abre, por otro lado, la posibilidad de obtener nuevas especialidades, algo realmente importante a la hora de poder estabilizar al profesorado y habilitarlo para la impartición de más de una materia. Ofrece también fórmulas de estabilización del profesorado interino, marcando un cupo de derecho a fijación igual al 50% del número total de las plazas que quedaron libres en la anterior adjudicación para los interinos, una vez que el resto de colectivos anteriores hubieran escogido en sus respectivos turnos.

En relación a la configuración de plantillas se establecen una serie de criterios estándar de carácter cuantitativo sobre la base de ratios de alumnado/grupo para cada etapa (en Secundaria y en Formación Profesional la ratio, en algunos casos, puede ser alumnado/materia o alumnado/ciclo formativo) y de otras medidas referenciales para atribuir los consultores y orientadores, los Encargados y Encargadas de Gestión Administrativa, el profesorado de Pedagogía Terapéutica, y los programas de atención a la diversidad. También se tasan los créditos horarios para las direcciones en función del número de alumnado del centro y también en función del tamaño, en este caso del número de grupos, se otorga un crédito global para la gestión

educativa de diferentes aspectos, tales como la convivencia, la prevención de riesgos, las TIC, etc. Esto último es una novedad respecto a anteriores convenios puesto que antes se asignaba un cupo de horas para cada cometido y ahora se ha asignado un crédito global, para que el centro lo gestione, según le parezca, pretendidamente para consolidar la autonomía de los centros. La polémica sobre si esa es la intencionalidad o la de ahorrar créditos horarios no es competencia de esta tesis.

En relación a la jornada el Acuerdo establece, por ejemplo, 7 horas de dedicación directa al centro para el profesorado de Secundaria, además de las 23 horas de permanencia obligada, pero la verdad es que no existe ningún seguimiento de este asunto y por ello se dan muy variados cumplimientos de este aspecto. En Primaria son obligadas 30 horas de permanencia en el centro, pero tampoco existe un seguimiento cercano del aprovechamiento de las que no son lectivas, que son, como máximo, 23, aunque al menos la permanencia en el centro está controlada.

No cabe duda que el presente acuerdo y los anteriores han buscado una mejora de las condiciones laborales del profesorado, en la creencia que ello repercute en la calidad del sistema educativo público vasco. Pero los convenios se mueven siempre dentro de un paradigma educativo caracterizado por:

- La concepción funcionarial, en lo que supone de aceptación de cómo están concebidos el acceso a la función pública, los concursos de traslados, los derechos basados en la antigüedad, la adscripción rígida a especialidades etc.
- La concepción de la dedicación a la tarea como identificación casi exclusiva a la tarea docente. Las plazas se configuran en función de las horas lectivas del profesorado, sin considerar ninguna otra faceta del trabajo del profesorado.

- El tratamiento estandarizado de los centros, con una baremación muy elaborada para la atribución de recursos, pero donde la vida y los proyectos y necesidades particulares de cada centro quedan muy lejos.

Seguramente en el ánimo de querer superar este enfoque, la Asociación de Directores y Directoras de Enseñanza Primaria, Sarean, en su XV Encuentro, bajo el título “Análisis de los recursos humanos de los centros” señalaba la necesidad de que las relaciones de Puestos de Trabajo reflejen también las horas de coordinación necesarias para que los centros impulsen proyectos, base de la autonomía, así como otro conjunto de horas de dedicación no directamente relacionadas con la impartición de clases.

En resumen, este somero repaso de la legislación educativa vasca, referida a la autonomía, nos revela unos avances, todavía tímidos en políticas más descentralizadas hacia los centros. Sin duda, se han dado claros avances en materia de gestión económica, y algunos márgenes se han abierto en materia pedagógica y curricular. Pero la estructura administrativista y reglamentista del sistema pesa demasiado e impide planteamientos más audaces que están pendientes de desarrollo, tal como la propia LEPV había previsto. En materia legislativa, la LEPV, pese a su concepción administrativista con la que zanjó el debate sobre la titularidad de los centros, dejó unas bases interesantes para el desarrollo de la autonomía. Pero el desarrollo posterior sigue siendo una asignatura sin aprobar de la Escuela Pública Vasca.

6.4.2. Otros estudios

Finalmente, en este subapartado vamos a referirnos a aquellos estudios o pronunciamientos de organizaciones vinculadas al mundo de la enseñanza

vasca que se hayan hecho ocupado de alguna manera del tema de la autonomía en la Escuela Pública Vasca en los últimos años.

Ya nos hemos referido en varias ocasiones a la interesante reflexión que hizo el Consejo Escolar de Euskadi el año 1999 sobre “La autonomía de los centros educativos”. Es una aportación hecha desde Euskadi al conjunto de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, dividida en cinco capítulos: Autonomía y participación, autonomía organizativa, autonomía curricular, autonomía económica y propuestas. En los primeros cuatro apartados se va repasando al mismo tiempo el contenido de la LEPV.

En el primer apartado se hace una revisión conceptual de la autonomía escolar y sus repercusiones en la vida de los centros educativos. No nos vamos a detener demasiado en este apartado, que es el más genérico. Solamente señalaremos que para el Consejo Escolar de Euskadi hay un antes y un después a partir del la LOGSE y de la LEPV:

“Hasta 1990, aunque desde el punto de vista legal no tenían autonomía, los centros gozaban de una permisividad real. Desde esa fecha hay una autonomía reconocida, que no siempre coincide con la percibida por los centros ni con la ejercida ni con la deseada”. Consejo Escolar de Euskadi (1999: 1)

El segundo apartado, referido a la autonomía educativa, el Consejo Escolar subraya dos carencias que condicionan sustantivamente la autonomía escolar: las direcciones y la gestión del personal.

Respecto al primer condicionante el Consejo declara abiertamente que

“El problema de la dirección de los centros sigue sin resolverse... El requisito de una mayor y más profunda participación no excluye, antes al contrario, hace más necesario que haya un liderazgo claro y fuerte en los centros, que dinamice los procesos e impulse a toda la colectividad hacia el proyecto que se han propuesto conjuntamente. Este liderazgo debiera ser ejercido desde las direcciones escolares, pero éstas adolecen de graves

carencias tanto de competencias como de reconocimiento”.
Consejo Escolar de Euskadi (1999: 4)

Respecto a la cuestión de la falta de autonomía en la gestión de personal el Consejo reflexiona así:

“Los centros públicos no tienen en sus manos una de las competencias fundamentales de un centro autónomo: la gestión del personal... (En) la LEPV se establece la participación de los centros en la determinación de su plantilla y en el proceso de asignación del profesorado. Se apuntan posibilidades para esta participación de los centros en la gestión de su personal. Se trata de clarificar su papel en la determinación de sus respectivos puestos de trabajo y en las características de los mismos, así como experimentar nuevas fórmulas de adjudicación de plazas que permitan a los centros intervenir en la fijación de perfiles y la selección del profesorado. Sistemas similares podrían aplicarse a la selección de los sustitutos”. Consejo Escolar de Euskadi (1999: 6-7)

El tercer apartado está dedicado a la autonomía curricular. El Consejo se pregunta si los centros están tendiendo un campo suficiente para establecer su currículo propio. Hay que contextualizar la pregunta en 1999, pero en todo caso, sigue en pie la reflexión del Consejo de que las enseñanzas mínimas que marcan las Administraciones son tan amplias que apenas les queda a los centros posibilidad para plantearse cuestiones propias.

“Donde los centros tienen un campo de mayor libertad -señala el Consejo Escolar de Euskadi (1999: 9)- es en la determinación de los criterios de evaluación que aplica, así como en los procesos didácticos que impulsa. El desarrollo del currículo tiene múltiples vertientes donde se puede manifestar la autonomía de los centros, como, por ejemplo, en la determinación de la oferta escolar, del tiempo escolar, el proyecto curricular de centro (la programación, la evaluación, la opcionalidad, la atención al alumnado con dificultades,...), la formación del profesorado, la innovación educativa,... La tendencia de las administraciones es la de regularlas exhaustivamente con carácter general impidiendo actuar a los centros con autonomía. Respecto a estos aspectos, la respuesta de nuestra administración

educativa ha sido la de reservarse la planificación de los centros públicos...”

El cuarto apartado está dedicado a la autonomía económica. El Consejo hace un repaso pormenorizado de lo que regula la LEPV en este aspecto y su desarrollo posterior, el Decreto 196/1998. Subraya la importancia que tiene la figura del Administrador por el potencial que representa para el desarrollo de la autonomía económico-financiera, si bien reconoce que ni su perfil ni su forma de provisión están definidos. Y concluye el apartado de la siguiente manera:

“Se han dado pasos importantes en la gestión autónoma de los recursos económicos que reciben los centros públicos en concepto de gastos de funcionamiento. Esta competencia es una de las consecuencias más apreciadas por los centros. Sin embargo, los recursos económicos y humanos se siguen asignando con criterios excesivamente uniformes, considerando fundamentalmente el tamaño del centro u otro tipo de parámetros materiales”. Consejo Escolar de Euskadi (1999: 14)

Finalmente en el quinto apartado, el Consejo presenta una batería de propuestas, cuya extensión nos impide reproducir aquí, pero cualquier lector interesado que acudiera a las mismas comprobaría su vigencia, cuando ya han transcurrido más de doce años desde que se escribieron.

El propio Consejo Escolar ha impulsado, bajo la dirección de Ojembarrena (2000 y 2009) dos estudios sobre la Dirección de los Centros Públicos en Euskadi. El primero fue, además, objeto de unas jornadas el 25 y 26 de Enero de 2001 en el Palacio Euskalduna de Bilbao. El segundo, que resulta un réplica del primero y, por tanto, tiene la virtud de mostrarnos la evolución habida a lo largo del tiempo en las concepciones de los directores y directoras, se realizó casi una década después.

El documento de conclusiones de las Jornadas sobre el primer estudio se divide en tres capítulos: 1. El trabajo de dirección. 2. Competencias y recursos. 3. Formación e incentivos.

Vamos a referirnos especialmente a los dos primeros, más directamente vinculados a aspectos de desarrollo de la autonomía. En el primer capítulo se reflexiona sobre algunas debilidades como la falta de una adecuada definición de la función directiva, en sus competencias y en sus compensaciones. Y una insuficiente valoración por parte de la Administración. Así las cosas, se explica el alto índice de nombramientos forzosos. *“El hecho de que un número elevado de direcciones se cubra por el sistema de designación representa un fracaso tanto de la Administración Educativa como de los centros”*, dice el Consejo Escolar de Euskadi (2001: 4). En todo caso, el ejercicio de la dirección exige unas competencias específicas y cualquier docente no está capacitado, aunque pueda recibir una formación específica. Se alerta también del peligro de burocratización en que se puede caer en los documentos de planificación como el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, el Plan Anual de Centro etc., por no entender bien el sentido que tienen tanto por parte de los centros como de la Administración. Por eso se aboga por disponer de proyectos educativos y curriculares prácticos y actuales. También se habla de la importancia de las memorias y de la evaluación de los resultados alcanzados, pues se echa en falta una cultura autoevaluadora en los centros. Para finalizar este capítulo, las Jornadas plantearon la necesidad de garantizar el tiempo suficiente de permanencia del profesorado en el centro para hacer frente a las necesidades de coordinación y organización.

En el segundo capítulo, dedicado a competencias y recursos, se aborda de lleno la cuestión de la autonomía escolar, que ha de estar en consonancia con la capacidad de los centros de llevar a cabo proyectos propios. Por tanto, el grado de autonomía no debe ser necesariamente el mismo para todos los centros, aunque hay que garantizar unos mínimos de calidad para todos. El estudio habla de distintos niveles de desarrollo según las áreas de autonomía, en una escala descendente que va de la económica a la pedagógica, la

organizativa y la de gestión de personal, que es prácticamente nula. Se pide a la Administración una función menos reglamentista y más favorecedora del impulso de proyectos. Para ello, La Administración educativa debe conocer bien la situación de los centros, establecer canales claros de comunicación, tanto de carácter colectivo como individual, celebrando reuniones de forma periódica. Se denuncia también la solicitud repetida de datos a los centros por parte de diferentes servicios de la Administración educativa, lo que denota una falta de coordinación entre ellos que perjudica a los centros escolares. A la Inspección se le pide un conocimiento en profundidad de lo que sucede en los centros y mayor presencia y actitud de ayuda a su desarrollo.

Respecto a la gestión de recursos económicos, se pide más transparencia sobre la aplicación de criterios de reparto de fondos a los centros. A la vez se reconoce que se ha experimentado un incremento apreciable en la capacidad por parte de los centros de gestionar internamente los recursos económicos asignados, que, de todas formas, se siguen juzgando insuficientes. Se reclaman más fondos para el funcionamiento en Primaria y para mantenimiento y obras en Secundaria.

En cuanto a gestión de Personal, se piden mayores competencias. Se solicita hacer efectivas las previsiones que establece la LEPV sobre la intervención de los órganos de gobierno de los centros en el diseño de la plantilla y la capacidad de asignar perfiles más detallados a las plazas. Y a continuación el Estudio reflexiona así:

“La normativa de gestión de personal actual prima en exceso los intereses individuales frente a las necesidades de los centros. La Administración Educativa y los sindicatos, como responsables de su negociación, deben fijar nuevos criterios en la gestión de personal en los que se conjuguen mejor los derechos laborales del profesorado con los derechos del alumnado. En la aplicación de dichos criterios, debe darse un papel importante a las direcciones

para que puedan atenderse adecuadamente las necesidades de cada centro". (Consejo Escolar de Euskadi, 2001: 12)

Como hemos señalado, el segundo estudio realizado por el Consejo Escolar de Euskadi, de nuevo bajo la coordinación de Ojembarrena (2009), y en el que colaboraron también Sarean, BIHE y el Programa de Calidad de Departamento de Educación, fue, al menos parcialmente, una réplica del anterior. De nuevo a un conjunto de directores y directoras se le propuso un cuestionario de 98 ítems (la anterior ocasión fueron 77), de los cuales 43 eran repetidos del anterior estudio.

En el mismo comienzo de las conclusiones de este estudio se vuelve a caracterizar la situación de la dirección de los centros públicos como un problema, y a señalar la ausencia de candidatos y su baja permanencia como su principal síntoma. Además el 40% de las personas que desempeñaban la función de Director en el momento de realizar el estudio tenían una experiencia máxima de 2 años. Es un corolario de la falta de candidatos el que muchos de los Directores y Directoras sean designados con carácter forzoso por la Administración, lo que se aparta de lo que se requeriría para un buen modelo de autonomía para los centros. No es de extrañar que el Informe detecte déficits crecientes en la planificación de cada centro que den coherencia al conjunto de iniciativas. Por ello, se repite una demanda de más tiempo para la organización y la coordinación, que afecta tanto al equipo directivo como al profesorado.

En otro orden de cosas, el estudio pide mejorar el rango de interlocución de las direcciones escolares con la Administración, dotar de personal administrativo a los centros de Educación Infantil y Primaria, pues la figura del Encargado de Gestión Administrativa es valorada como insuficiente y proporcionar a los centros una aplicación global informática para la gestión administrativa. Finalmente, se le pide también a la Administración que regule la jornada laboral del profesorado de forma que pueda asumir con suficiencia

tanto las tareas lectivas como la atención al resto de necesidades de formación y coordinación del profesorado, tutorización del alumnado y relación con las familias.

Siguiendo con otros documentos sobre la materia que nos ocupa, el 20 y 21 de Mayo de 2002 se celebró en el Palacio Euskalduna de Bilbao un Congreso bajo el título “El centro educativo como marco de calidad”. Naturalmente son muchos los aspectos englobados en un enunciado tan genérico. Aquí sólo nos interesa resaltar que entre las conclusiones del Congreso en el bloque segundo referido a la organización escolar se recogen estas cuatro: 1. Necesidad de incrementar y desarrollar la autonomía. 2. La autonomía como instrumento para fomentar los proyectos de los centros. 3. Necesidad de incrementar la capacidad de gestión de personal desde los centros educativos. 4. Buscar un equilibrio en las relaciones entre la Administración y los centros.

Para finalizar, vamos a referirnos las reflexiones que Sarean, organización que aglutina a los Directores y Directoras de Enseñanza Primaria de centros públicos, sobre la autonomía en la Escuela Pública Vasca, ha realizado por medio de los Encuentros que anualmente organiza para profundizar sobre diferentes aspectos de la educación pública vasca. En concreto, vamos referirnos al XVIII Encuentro (2005), bajo el título “La autonomía y las infraestructuras” y al XXII Encuentro (2007) dedicado a “La autonomía de los centros”, que pretendió ser una prolongación de la reflexión sobre la autonomía iniciada en el XVIII Encuentro.

En las conclusiones de este XVIII Encuentro, se proclama la necesidad de incrementar la autonomía de los centros, pero siempre cuidando la equidad. Sarean también ve en la gestión de personal el ámbito donde la competencia de los centros es menor.

Por lo que respecta a las infraestructuras señalan que, dado que las instalaciones de los centros de Infantil y Primaria corresponden a los ayuntamientos, son estos los encargados de realizar las obras menores y el mantenimiento. Para las obras grandes es el Departamento de Educación el que asume la responsabilidad. Pero sea cual sea el tamaño de la obra, Sarean denuncia que no se toma en cuenta la opinión de los centros y que no hay órgano ni protocolo establecido que permita aunar las opiniones, necesidades y deseos de las escuelas con el punto de vista técnico.

En el tema de los recursos económicos, expresa que no se conocen en qué se basan los módulos para hacer el reparto de dinero a los centros y, por tanto, pide mayor transparencia y publicidad, dado que se trata de dineros públicos.

Observa avances en la gestión informática, que, a la vez, representa un obstáculo en la medida en que las aplicaciones informáticas están pensadas para situaciones estándar y no permiten recoger las particularidades de cada centro, lo que se termina convirtiendo en un quebradero de cabeza.

En el XXII Encuentro, Sarean hizo un pormenorizado análisis por ámbitos de autonomía de la situación de los centros, acompañando el análisis con un conjunto de propuestas de mejora, tanto para los centros como para la Administración. Es un buen trabajo de reflexión y propuesta que baja a aspectos muy concretos, como estos:

- Autonomía pedagógica: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan Anual, Plan de Formación, reparto horario por áreas o materias.
- Autonomía organizativa: Horario, calendario, agrupación del alumnado, reparto del profesorado, ratio de profesorado por centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento.

- Autonomía de gestión de personal: estabilidad, implicación en los proyectos del centro, definición de los perfiles del profesorado nuevo, evaluación del profesorado, contrataciones, sustituciones, faltas, gestión de problemas.
- Autonomía de gestión: Compras, otros pagos, programas de gestión, obras grandes y pequeñas, comedor, transporte, guardias.

Como se ha dicho, en todos y cada uno de esos aspectos se hace un análisis y se acompañan unas propuestas. Ante la imposibilidad de reflejarlas, nos limitaremos a reproducir las orientaciones globales con las que se cerró el Encuentro:

- Hablar de autonomía es hablar de recursos, pues de lo contrario estaremos haciendo un discurso en vano.
- La autonomía debe construirse en diálogo con el centro, viendo los siguientes pasos posibles, en ningún caso se puede imponer. Hay que contar con la voz de centro.
- El Proyecto del Equipo Directivo y el nivel de autonomía que se pidan deben estar estrechamente relacionados. Así las cosas, la Administración tiene una gran responsabilidad en cambiar la actual situación respecto a la direcciones.
- La estabilidad de las plantillas tiene una gran importancia para desarrollar proyectos con coherencia.
- Hay que asegurar la implicación de toda la comunidad.
- Dado que la finalidad de la autonomía es la mejora de los aprendizajes, la evaluación se convierte en una herramienta imprescindible.

- La relación entre la Administración y los centros necesita importantes cambios cualitativos y cuantitativos.

Somos conocedores de dos importantes reflexiones más: una realizada por los centros que han participado en el Programa de Autonomía del Departamento, buena parte de ellos vinculados al Programa Kalitatea Hezkuntzan. La otra está realizada conjuntamente por Sarean (Directores de Primaria), BIHE (Directores de Secundaria) y EHIGE (Asociación de familias) y se titula “Plan Estratégico 2010 de los centros públicos del País Vasco”. No habiendo pasado ambos de la fase de borrador, y, por tanto, no habiendo visto la luz, al menos en el momento de redactar estas líneas, nos limitamos a reseñar ambos esfuerzos reflexivos sin entrar al detalle de su contenido.

En resumen, no abundan los estudios sobre autonomía de los centros en nuestra comunidad autónoma pero los que existen se han dado principalmente en los últimos doce años, lo que indica que es una preocupación educativa creciente. Pese a que cuantitativamente no son muchos, son bastante coincidentes en sus análisis de demandar unos niveles mayores de autonomía para la Escuela Pública, siempre que ello no sea en perjuicio de la equidad, y, por tanto, reclaman un nuevo paradigma de relaciones entre Administración y centros, menos reglamentista y burocrático, más centrado en proyectos vivos, un aumento de competencias en materia de gestión de personal y un cambio radical de política hacia las direcciones de los centros, piezas clave para el desarrollo de la autonomía. Y todo ello, partiendo de las posibilidades que ya la propia legislación -y en concreto la LEPV- ofrece y que, en más de un caso, están inexploradas.

II PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

7. METODOLOGÍA

Se hace necesaria una explicitación desde el comienzo de las opciones investigativas que han animado el presente estudio y que vamos a agrupar en los siguientes apartados: enfoque, fases, participantes, técnicas de recogida de datos y tratamiento de los mismos.

En el campo de la investigación científica han quedado atrás los debates entre partidarios de una metodología más clásica, racional, positivista y empírica, genéricamente conocida como metodología cuantitativa y los partidarios de una metodología más naturalista, intuitiva, constructivista e interpretativa, genéricamente conocida como metodología cualitativa. Pese a las inevitables preferencias e inclinaciones de los investigadores hacia un tipo u otro de métodos, existe un acuerdo tácito en el reconocimiento de la validez científica de ambas metodologías, cada una en su especificidad. Aún más, se reconoce la complementariedad entre ambas y de hecho no es infrecuente encontrar investigaciones que combinan técnicas de recogida de datos pertenecientes a ambos paradigmas.

En el caso que nos ocupa es preciso señalar desde el principio que la investigación se encuadra en los procedimientos de la investigación cualitativa. A continuación detallaremos dentro del amplio panorama de la investigación cualitativa qué perspectiva se ha adoptado.

7.1. Enfoque.

Siguiendo a Sandín (2003) en el detallado estudio que ha realizado sobre la investigación cualitativa, en el ámbito educativo y social cabe identificarse tres paradigmas investigativos:

- La perspectiva empírico-analítica de base positivista racionalista (paradigma positivista)
- La perspectiva humanístico interpretativa de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo)
- La crítica basada en la tradición de la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico).

No cabe pedir a esta investigación unos procesos y resultados investigativos en la primera de las perspectivas, porque el enfoque de la misma se sitúa mucho más cerca de la segunda y, sobre todo, de la tercera perspectiva. En efecto, la investigación, en principio, está asistida por una intencionalidad hermenéutica.

“Volver a las cosas mismas (“to the things themselves”) es el lema del movimiento fenomenológico; volver a la experiencia preracional, a la experiencia vivida; no se refiere a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que, junto a la interpretación, perfilan objetivos, valores y significados; una interpretación a la que Husserl denominó “intencionalidad””. (Sandín, 2003: 62).

Pero no se trata sólo de una hermenéutica de validación, sino, sobre todo, de una hermenéutica crítica, como la que propone Habermas y Horkheimer. Éste último realizó una disyunción entre una teoría que busca reflejar la situación actual y una teoría que busca cambiar la situación (Sandín, 2003).

Por tanto, conviene insistir en que no estamos ante una investigación experimentalista al uso, sino ante una investigación que recoge las características interpretativa y constructivista que atraviesa cualquier investigación cualitativa, a las cuales se añade la característica de transformadora.

Al carácter hermenéutico, interpretativo, acabamos de referirnos. Efectivamente el estudio presente pretende dar cuenta del estado de la cuestión de la autonomía en los centros educativos públicos vascos a partir de los pensamientos y valoraciones de representantes cualificados de ese espacio educativo. El carácter constructivista viene de la premisa de que los seres humanos no descubrimos sólo el conocimiento, sino que lo construimos también. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia. Los participantes en la investigación nos han permitido construir un conocimiento sobre el objeto de la investigación, en este caso, la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca

Pero pensamos con Sandín (2003: 123) que la dimensión descriptivo-interpretativa puede ser enriquecida -y en ocasiones se convierte en tarea obligada, para que el saber no sea pura especulación- con una dimensión de orientación al cambio:

“...son muchos los autores para los que la metodología orientada al cambio y la toma de decisiones puede formar parte también de la investigación cualitativa. En ese sentido, cabe mencionar el trabajo realizado por Bartolomé (1992) “Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?”, en el que se pretende romper con la exclusividad otorgada a la dualidad investigación cualitativa-comprensión, y en el que se presenta... que la comprensión (investigación etnográfica, investigación evaluativa...) puede avanzar en el camino de la transformación y que también los métodos que tradicionalmente se han asociado con el “paradigma sociocrítico” se engloban bajo el paraguas de la “investigación cualitativa”. Nosotros compartimos ese planteamiento...”.

Nosotros también nos sentimos plenamente identificados con esta concepción de la investigación cualitativa, y esperamos que este trabajo haga honor a ella. Es por ello que hacemos nuestra esta definición:

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos

educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos". (Sandín, 2003: 123).

Un corolario de este enfoque cualitativo, hermenéutico y crítico-transformador está relacionado con la formulación o no de hipótesis. Aunque no se puede negar que el investigador parte de unas preconcepciones, como, por ejemplo, que la ley de la Escuela Pública Vasca no ha desarrollado todas sus potencialidades en el terreno de la autonomía o que la Administración educativa vasca es centralista y reproduce esquemas de funcionamiento de otras administraciones cuyo centralismo se pretendía superar, en el enfoque investigativo elegido estos apriorismos formulados en términos de hipótesis carecen de la relevancia que tendrían en un estudio de corte experimentalista. No es ése el marco investigativo. Por ello con Austin (2008: 2) podemos afirmar que

"es perfectamente lícito no usar hipótesis para realizar una investigación cualitativa".

Como señala este mismo autor,

"en la investigación cualitativa, que pertenece al paradigma hermenéutico, lo que busca el investigador es revelar los datos de sentido, es decir, del significado que tienen los fenómenos investigados en la mente de la gente. Estos datos son subjetivos, no se pueden pesar, medir ni contar, así que la hipótesis aquí "no tiene sentido" como una herramienta orientadora de la precisión matemática. Sí puede ser usada como una orientación general para reforzar la dirección que tiene que seguir una investigación, pero no es una obligación metodológica usarla y se puede prescindir de ella sin problemas porque en las investigaciones cualitativas no hacemos suposiciones por adelantado". (Austin, 2008: 3)

Lo anterior, unido a la complejidad multifactorial del tema abordado en la tesis, explica la ausencia de lo que otra ortodoxia investigativa hubiera echado en falta.

7.2.Fases

La elaboración de la investigación ha seguido los cuatro pasos clásicos en una investigación cualitativa (Rodríguez Gómez y otros, 1996):

La fase preparatoria ha consistido en hacer acopio de información, a través de diversas fuentes bibliográficas, de entrevistas informales con colegas de la profesión etc. para determinar las cuestiones principales en torno a la autonomía y las aportaciones habidas hasta el momento, así como las diferentes posturas en los temas controvertidos. Ha sido una fase no sólo de recogida de información, sino también de reflexión y estructuración en la medida en que la información de conocimientos interactúa con los conocimientos profesionales previos y obliga a nuevas reestructuraciones.

Esta fase ha tenido dos frutos: Todo el trabajo de sistematización conceptual desarrollado en la primera parte de la tesis relativa al *fundamento teórico*, que ha permitido adelantar en gran medida la categorización de los temas. Y un segundo fruto relativo al *diseño de la investigación*, sobre todo al diseño de un cuestionario adecuado que recoja las cuestiones fundamentales sobre las que se quiere investigar.

La fase de trabajo de campo. En esta ocasión ha consistido en la realización de 25 entrevistas en profundidad y la convocatoria de dos grupos de discusión, en el que se ha podido contar con seis participantes en el primer grupo y cinco en el segundo. Las personas entrevistadas y las que han participado en los grupos de discusión han representado muy variadas voces del mundo de la enseñanza: profesorado de Primaria y de Secundaria, directores o directoras de Enseñanza Primaria y Secundaria, Inspectores, Políticos, Técnicos de diferentes servicios de apoyo o de instituciones educativas como el Consejo Escolar de Euskadi o el Instituto Vasco de Evaluación Educativa, expertos universitarios, sindicalistas de la enseñanza.

Por otro lado, la variedad institucional ha sido muy rica también, en la medida que muchas de las personas entrevistadas y de las que han formado parte de los grupos de discusión, aunque han hablado a título personal, son representantes públicos del Gobierno, responsables de asociaciones de directores, de asociaciones de padres y madres, de instancias administrativas educativas, de colectivos pedagógicos etc.

La fase de tratamiento y análisis de los datos. En ella se han transcrito todas las entrevistas y posteriormente los grupos de discusión. Las treinta horas largas de grabación se han transcrito a más de 500 folios de datos. Después se ha procedido a un proceso de reducción y análisis cualitativo de datos a través del programa Atlas.ti 5.

La fase de redacción. Todo el destilado de datos, procedente de las diferentes fuentes, ha dado paso a la redacción del informe sobre la parte investigación, del que se dará cuenta en el apartado 8.

7.3. Técnicas de recogida de datos

Como ya se ha venido señalando, dejando a un lado las fuentes documentales y legislativas, que en otro apartado se señalan, las técnicas propiamente investigativas de recogida de datos cualitativos han sido dos: las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

Siguiendo a León y Montero (2004: 169), podemos decir que tras ese nombre de entrevista en profundidad

“se recoge la idea de que mediante este tipo de entrevista se va a llegar hasta el fondo del asunto que se esté investigando... No es de extrañar, por tanto, que se opte por llevar a cabo entrevistas en las que se sabe dónde empiezan, pero no dónde acaban. Es decir, la entrevista en profundidad no es más que el nombre

cualitativo de entrevista no estructurada... El investigador sólo tiene preparadas un conjunto de preguntas para arrancar y llevar la conversación hacia los temas de interés de la investigación, pero está dispuesto a llegar donde el propio interés de la entrevista le lleve”.

Así ha sido en esta investigación, más aún considerando la multiplicidad de factores que interactúan en un tema tan complejo como el de la autonomía escolar. Por eso las entrevistas han hecho recorridos muy ricos y variados, considerando las diferentes procedencias y trayectorias de los participantes. No obstante no se ha abandonado el itinerario a una mera espontaneidad conversacional, sino que se ha dado un carácter semiestructurado a las mismas gracias a la herramienta de un cuestionario guía que se elaboró previamente.

El cuestionario se estructuró de acuerdo a una plantilla facilitada por uno de los codirectores, Serafín Antúnez, permitiendo una visión sinóptica de las principales cuestiones abordadas en las entrevistas. Naturalmente la plantilla por sí misma no garantizaba el carácter adecuado de sus contenidos. Por ello el borrador del cuestionario fue sometido a la consideración de dos “jueces”: uno académico, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPV-EHU y otro, del ámbito de la gestión escolar, un responsable de BIHE, Asociación de Directores de Centros Públicos de Enseñanza Secundaria. Con el primero se afinaron cuestiones conceptuales sobre la autonomía, especialmente relativas a la autonomía como derecho de los centros, y las posibilidades de ello, incluso en términos de reconocimiento de la personalidad jurídica de los mismos. Gracias al segundo el cuestionario quedó enriquecido con la dimensión del liderazgo, cuestión fundamental en el desarrollo de la autonomía, que no había quedado suficientemente recogido en las primeras propuestas.

El cuestionario también fue mejorado en diálogo con el propio Serafín Antúnez. La dimensión de la evaluación y rendición de cuentas fue reenfocado, pues estaba planteado de forma muy general y no ceñido al foco investigativo de la Escuela Pública Vasca. Se eliminó también en la dimensión de los principios y condiciones la alusión en primer término al servicio público y la equidad, para dar margen de libertad más amplio a las respuestas de los encuestados y no comenzar condicionando en la pregunta con unos principios. También en la dimensión de relación con la Administración se recogió más explícitamente la referencia al papel de la Inspección. El resultado final puede verse en el anexo II, limitándonos aquí al enunciado de las dimensiones consideradas en las entrevistas y grupos de discusión.

Dimensiones:

- El concepto de autonomía y sus diversos enfoques.
- El desarrollo legislativo y práctico de la autonomía en la Escuela Pública Vasca.
- Avances y deficiencias generales y por ámbitos en la Escuela Pública Vasca.
- La construcción de la autonomía: Principios y condiciones para la autonomía en la Escuela Pública Vasca.
- El liderazgo. Las direcciones en la Escuela Pública Vasca.
- La participación en la Escuela Pública Vasca.
- La relación Administración-centros públicos.

Antes de proceder a la realización de la entrevista se realizaron dos entrevistas piloto con dos personas voluntarias, una directora de enseñanza Primaria y otra de Enseñanza Secundaria. Básicamente se constató que la

herramienta estaba a punto y no había dificultades en el desarrollo de la entrevista, si bien, tras estas primeras experiencias, se consideró más oportuno, a fin de evitar caer en excesivas generalizaciones, comenzar la entrevista inquiriendo por una valoración sobre el grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca, lo que permitía centrar desde el principio el foco de atención en el objeto de estudio, la Escuela Pública Vasca, más que en el concepto en sí mismo de la autonomía o en consideraciones filosóficas en torno al mismo.

Una vez concertadas las entrevistas se envió una circular a los entrevistados y entrevistadas en la que, además de informar y orientar sobre el objetivo y sentido de la entrevista, se les adelantaba un guión de los aspectos a abordar para que nadie se viera sorprendido y poder contar con una colaboración de mayor calidad.

La investigación ha sido completada con la realización de dos grupos de discusión. Para Maykut y Morehouse (1999: 122), un grupo de discusión es una conversación de grupo con un propósito. Para llevarlo a cabo,

"el investigador cualitativo reúne a un grupo de personas relativamente pequeño, normalmente de seis a ocho personas, para averiguar qué opinan, cómo se sienten o qué saben sobre el foco de estudio del investigador".

En la realización de los grupos de discusión que se llevaron a cabo se han considerado fundamentalmente las indicaciones de Krueger, R. (1991). Para este autor,

"un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en

común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión". (Krueger, 1991: 24)

Precisamente en esto radica la especificidad de los grupos de discusión frente a otras técnicas de trabajo de grupo: en la interacción que se crea entre sus componentes, de manera que no es, sin más, una entrevista realizada grupalmente.

En nuestro caso, los grupos fueron pensados para 6 personas, si bien en el segundo grupo sólo participaron cinco, pues un imprevisto de última hora impidió la participación de uno de los invitados. Con todo, el número se reveló apropiado, dada la complejidad y la amplitud del tema. Un número mayor habría traído una excesiva dispersión y una dificultad de participación de todos los invitados. Como dice Krueger (1991: 33),

"los grupos de discusión están generalmente compuestos entre siete y diez personas, pero este número puede oscilar desde tan sólo cuatro hasta un máximo de doce. El tamaño está condicionado por dos factores: debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y suficientemente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista".

Creemos que ambos factores han sido respetados en los dos grupos de discusión llevados a cabo.

Krueger (1991) distingue tres momentos para la realización de grupos de discusión en relación a otras investigaciones, ya sean cuantitativas o cualitativas: precediéndolas, lo que ayuda al investigador a preparar precisamente la investigación; teniendo un uso paralelo, a modo de triangulación de métodos; y un uso a posteriori, lo que permite arrojar luz e interpretación sobre los resultados de una investigación previa. Este ha sido el caso de nuestra investigación: someter a consideración de los expertos de cada grupo las conclusiones provisionales obtenidas de la realización de las

entrevistas. Asimismo nos ha permitido incrementar de forma sencilla el tamaño de la muestra estudiada. En palabras de Krueger (1991: 50),

“los estudios cualitativos generalmente trabajan con muestras de tamaño reducido debido a las restricciones de tiempo y gastos que conllevan las entrevistas individuales. Los grupos de discusión permiten al investigador aumentar el tamaño de la muestra sin que aumente dramáticamente el tiempo consumido en el estudio”.

En nuestro caso, una vez conseguida la aceptación de los participantes, se les hizo llegar por correo electrónico con unos días de antelación una carta recordatorio del día y la hora de la cita, acompañada de un cuestionario muy reducido y de las principales conclusiones que, de manera provisional, se sometían a la consideración de los participantes. Este documento que recogía 65 proposiciones se convirtió en el punto de partida y la base de la discusión, aunque, luego, lógicamente, el diálogo se llevó con libertad por los derroteros a los que nos llevaban las reflexiones de los participantes. Se optó por una reducción al máximo de las preguntas bajo las cuales se aglutinaron las conclusiones provisionales. Estas fueron las preguntas que se plantearon previamente:

- Desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca: ¿Qué opinión le merece el grado de autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca y qué aspectos de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión debieran ser potenciados?
- La construcción de la autonomía: Principios y condiciones: ¿Qué principios, condiciones, requisitos debe regir un incremento de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca?
- Relaciones administración educativa vasca-centros públicos: ¿Cómo es la relación entre la Administración y los centros? ¿Qué pediríamos a aquella y a éstos en un mayor contexto de autonomía y bajo qué

fórmulas se puede operativizar esa autonomía de los centros respecto a la Administración?

Las sesiones se celebraron con una semana de distancia entre la primera y la segunda, ambas en el Berritzegune (Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa) de Abando (San Ignacio-Bilbao). Las condiciones físicas fueron, pues, las apropiadas y el clima y la participación fueron inmejorables.

7.4.Participantes

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión se ha procurado una multiplicidad de puntos de vista en el análisis, así como una capacidad para abordar las cuestiones planteadas. Para una idea de ello y de la cualificación de los participantes en la investigación, hacemos la siguiente relación de los mismos, con algunas notas de su curriculum sobre su idoneidad para abordar el tema objeto de la investigación.

Las entrevistas se han realizado a estas 25 personas:

- Dos maestros/as de Enseñanza Primaria.

1) En el momento de realizar la entrevista trabajaba en un centro grande de Enseñanza Primaria de un pueblo costero de Gipuzkoa, en la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Estudió Magisterio y Pedagogía. Es especialista en Educación Especial. Ha trabajado durante siete años en la dirección de su centro, de los que durante seis ha sido Jefa de Estudios y un año Directora. Ha sido cuatro años Presidenta de Sarean (Asociación de Directores y Directoras de Centros Públicos de Primaria) y lleva otros cuatro años ejerciendo como Coordinadora de dicha asociación, con media jornada de dedicación.

2) Aunque en el momento de realizar la entrevista impartía diversas materias en un ciclo formativo de Formación Profesional sobre Educación Infantil en un centro del Goierri de Gipuzkoa, la mayor parte de su vida laboral la ha realizado en la etapa de Primaria. Ha trabajado seis años en un euskaltegi y diecinueve años en una ikastola de Gipuzkoa que se publicó. Durante diez años ha pasado por diferentes labores directivas: diez como Director, tres como secretario y uno más sin cargo, pero en el equipo directivo. Ha sido durante ocho años Coordinador de Sarean (Asociación de Directores y Directoras de Centros Públicos de Primaria), de ellos seis con algún tipo de liberación. Realizó estudios de Magisterio y de Pedagogía en la especialidad de Organización Escolar.

- Dos profesores/as de Enseñanza Secundaria.

3) En el momento de realizar la entrevista era profesor de Bachiller en la especialidad de Física y Química en un Instituto de Bilbao. Ha ejercido labores directivas durante ocho años: dos como Director, dos como Vicedirector y cuatro como Jefe de Estudios. Fue el impulsor y redactor de la ponencia de la Conferencia que CCOO-Irakaskuntza organizó en el año 1998 sobre “La autonomía de los centros”. Participante habitual de foros de debate en los Movimientos de Renovación Pedagógica y en la asociación Adarra.

4) En el momento de realizar la entrevista era profesor de Matemáticas en un instituto de Bilbao. Gran parte de sus treinta y dos años de experiencia profesional los ha pasado trabajando en proyectos desarrollados en medio desfavorecido. Ha ejercido labores directivas durante catorce años: doce como Director y dos como Secretario.

- Dos directores/as de centros de Enseñanza Infantil y Primaria.

5) En el momento de realizar la entrevista era Directora en un centro de Infantil y Primaria de Bilbao. Más de treinta años en la enseñanza de los que quince han

sido en labores de dirección. Doce como Directora de dos centros distintos de Bilbao, dos como Jefa de Estudios en dos centros (en Bizkaia y Araba) y uno como coordinadora de Infantil y del PIF. Su especialidad es Educación Infantil.

6) En el momento de realizar la entrevista era Director de una escuela pública de un importante pueblo pesquero de Bizkaia, con 20 años en dicho cargo en el mismo centro. La escuela que dirige acaba de cumplir diez años en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Su especialidad de acceso es Educación Infantil. Es Doctor en Pedagogía.

- Cuatro directores/as de centros de Enseñanza Secundaria.

7) En el momento de realizar la entrevista era Director de un centro del Duranguesado, cumpliendo su octavo año. Acababa de presentar su candidatura para otros cuatro años. Fue tres años Jefe de Estudios en una cooperativa de enseñanza. Durante un curso ha sido responsable de Calidad y Formación de Grupos Directivos y Autonomía de los Centros del Departamento de Educación. Ha sido tres años Presidente de BIHE (Asociación de Directores de centros públicos de Enseñanza Secundaria). Tras un período como portavoz y miembro de la Junta Directiva, ha vuelto a ser nombrado Presidente. Máster en Dirección y Gestión de Centros. Es especialista en Electrónica y en Filología Vasca.

8) En el momento de realizar la entrevista era Directora de un centro de Secundaria de un barrio de Bilbao. Llevaba en el cargo desde hace seis años. Anteriormente había desempeñado el cargo de Jefa de Estudios en otro centro público de Bizkaia. Fue liberada sindical durante otros seis años, período en el que desempeñó el cargo de Responsable de Formación. Durante tres años fue miembro del Consejo Escolar de Euskadi, en cuya Comisión Permanente fue representante del profesorado. Su especialidad es Geografía e Historia.

9) En el momento de realizar la entrevista era Director de un centro de Secundaria del Goierri (Gipuzkoa) y Presidente de BIHE (Asociación de Directores y Directoras de Centros Públicos de Secundaria), de la que fue uno de sus fundadores. Llevaba 26 años en la dirección, de los que durante tres ha ejercido como Jefe de Estudios y 23 como Director. Ha publicado diversos artículos sobre calidad educativa y autonomía y es habitual conferenciante fuera del País Vasco sobre dichos temas.

10) En el momento de realizar la entrevista era Director de un centro de Secundaria en el Txorierri (Bizkaia), pero tenía acordado con el Departamento de Educación trabajar en la Dirección de Centros en la formación de equipos directivos el curso siguiente, función a la que pasó posteriormente. Ha ejercido nueve años en labores directivas en un centro de Secundaria de Bizkaia, de los que durante seis años ha sido Director, dos, Jefe de Estudios y uno, secretario. Durante cuatro años ha sido Secretario de Acción Sindical en un sindicato de representación mayoritaria en el sector de la enseñanza. Ha cumplido 7 años como representante del profesorado de la enseñanza pública en el Consejo Escolar de Euskadi. En el último período ha formado parte de su Comisión Permanente. Es profesor de Matemáticas.

- Tres inspectores/as

11) En el momento de realizar la entrevista era inspectora en comisión de servicios con atención a centros de la zona del Duranguesado. Ha pasado quince años en labores de dirección de los que durante siete ha estado como Directora, uno como Vicedirectora, dos como Jefa de Estudios y cinco como Coordinadora Pedagógica. Su especialidad de ingreso fue Biología-Geología.

12) En el momento de realizar la entrevista era inspector en Gipuzkoa, función en la que lleva ejerciendo desde hace tres años. Ha estado veintisiete años en centros de Primaria. Su especialidad docente es Educación Física. Estudió

Magisterio y es Licenciado en Pedagogía. Ha ejercido veintidós años en puestos directivos, de los que uno ha sido como Jefe de Estudios, diez como secretario y once como Director. Ha sido durante 8 años Presidente de Sarean (Asociación de Directores y Directoras de Centros Públicos de Primaria).

13) En el momento de realizar la entrevista era inspectora de Bizkaia, puesto que ha venido desempeñando los últimos 28 años. Es Jefa de Zona. Lleva 38 años en la enseñanza. Ha impartido docencia en la facultad de Pedagogía de la Universidad de Deusto, en las especialidades de Organización y Gestión Escolar y de Evaluación de Centros.

- Cuatro asesores/as y responsables de Berritzegune (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa), el ISEI-IVEI (Instituto de Evaluación e Investigación) y el Consejo Escolar de Euskadi.

14) En el momento de realizar la entrevista era asesor de un Berritzegune (Centro de Apoyo e Innovación Educativa). Esta función la ha desempeñado los tres últimos años. A lo largo de su carrera profesional ha desempeñado labores de dirección durante catorce años: cinco como Director de un centro de experimentación y otros nueve años en distintos cargos en un Instituto de Secundaria de la Margen Izquierda: Director Adjunto, Profesor Delegado, Director del 1º ciclo. Ha publicado con otros autores diversos materiales relacionados con el Medio Ambiente y también sobre estrategias para responder a la diversidad en el aula. Su especialidad es Psicopedagogía.

15) En el momento de realizar la entrevista era Director de un Berritzegune (Centro de Apoyo e Innovación Educativa) y Vicepresidente del Consejo Escolar de Euskadi. Asumió dicha responsabilidad en el año 2001. A los pocos días de realizar la entrevista fue nombrado Director de Innovación Pedagógica del Departamento de Educación. Tiene más de treinta y cinco años de

experiencia profesional. A lo largo de ellos ha participado en diferentes proyectos de innovación educativa, tanto en Durango como en la Margen Izquierda, en medio desfavorecido. Ha sido consultor y coordinador de proyectos en un centro de Primaria de la Margen Izquierda. En otro centro de Enseñanza Infantil y Primaria de la misma zona desempeñó durante 8 años cargos directivos: cinco como Director y tres como coordinador de proyectos. Fue tres años Director de un COP (Centro de Orientación del Profesorado).

16) En el momento de realizar la entrevista era Director del ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación). Fue un año Jefe de Estudios de un centro de Secundaria y Formación Profesional de Bilbao, cinco años Director del COP de Basauri. Trabajó en el equipo directivo del IDC (Instituto de Diseño Curricular) como coordinador de diseño curricular. Ha sido hasta su nombramiento como Director, Coordinador del Equipo de Didáctica del ISEI-IVEI. Su acceso a la función docente es por la especialidad de Lengua Castellana.

17) En el momento de realizar la entrevista era técnico del Consejo Escolar de Euskadi, puesto en el que llevaba doce años. Licenciado en Pedagogía, especializado en Organización Escolar, ejerció la docencia en Enseñanza Primaria durante quince años, de los cuales durante siete años desempeñó la función de Director. También trabajó durante cinco años en la Formación de Equipos Directivos. Es autor de dos estudios publicados por el Consejo Escolar de Euskadi sobre la dirección de los centros públicos.

- Dos responsables políticos en materia educativa.

18) En el momento de realizar la entrevista era decano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Información de la UPV-EHU. Fue profesor de EGB y del Fondo Promoción y Empleo. Es sociólogo por la Universidad de Deusto y doctor por la UPV-EHU. Fue Vicedecano de la Facultad de Periodismo durante

tres años. Posteriormente fue nombrado Director de Universidades, cargo que ejerció durante dos años, tras lo cual fue nombrado Viceconsejero de Educación, cargo que desempeñó durante siete años.

19) En el momento de realizar la entrevista era Viceconsejera de Educación. Es profesora de Matemáticas, pero ha ejercido numerosos cargos de gestión educativa y política vinculados a la enseñanza. Ha sido Jefa de Estudios durante un curso, Jefa Territorial de Innovación Pedagógica dos años, Directora de Innovación Pedagógica cuatro años. Estuvo un año en la Alta Inspección. En el Ministerio de Educación fue Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección durante cuatro años.

- Dos representantes sindicales de la enseñanza pública.

20) En el momento de realizar la entrevista era Secretario General del sindicato mayoritario en la enseñanza pública de Euskadi. Anteriormente había sido Secretario de Acción Sindical. Es profesor de Geografía e Historia. Ha publicado materiales curriculares sobre la Historia del País Vasco.

21) En el momento de realizar la entrevista era liberado del segundo sindicato más representativo en la enseñanza pública de Euskadi, desempeño en el que llevaba dos años. Ha pertenecido al Consejo Nacional de dicho sindicato durante cuatro años y ha sido miembro de la Comisión de Educación. Ha trabajado seis años en funciones directivas en un centro público de Secundaria, de los que durante cuatro ha sido como Director. Ha pertenecido durante tres años al equipo directivo de BIHE (Asociación de Directores de centros públicos de Enseñanza Secundaria). Su especialidad docente es Euskera.

- Dos responsables de asociaciones de padres y madres de la enseñanza pública.

22) En el momento de realizar la entrevista era Coordinador de Baikara (Asociación de Padres y Madres de Centros Públicos de Gipuzkoa). Llevaba veinte años participando activamente en AMPAs. Del año 1990 a 2000 en la AMPA del centro de sus hijos. Del año 2000 a la actualidad en diferentes puestos directivos de Baikara. De ellos cinco como Presidente (2002-2007).

23) En el momento de realizar la entrevista era coordinadora de EHIGE (Asociación de Padres y Madres de la Enseñanza Pública de Euskal Herria). Ha sido maestra. Su especialidad es Educación Infantil. En cargos directivos ha estado nueve años: uno como Jefa de Estudios, cuatro como secretaria y cuatro como apoyo de dirección. Lleva catorce años liberada para el trabajo en BIGE (Asociación de Padres y Madres de la Enseñanza Pública en Bizkaia) y EHIGE. De ellos, cinco se ha desempeñado como Presidenta de BIGE y tres como Presidenta de EHIGE.

- Dos profesores/as universitarios expertos en el tema.

24) En el momento de realizar la entrevista era profesor titular universitario de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha ejercido la docencia universitaria desde el año 1982. Desde el año 1993 es profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Es licenciado y doctorado en Pedagogía por la Universidad de Deusto y Diplomado en Psiquiatría Social y en Psiquiatría de la Comunidad. Ha dirigido más de una docena de tesis doctorales. Es experto en dirección y gestión de organizaciones escolares.

25) En el momento de realizar la entrevista era profesor titular en Evaluación en Educación en la UPV-EHU. Especialista en Evaluación en Educación con especial dedicación a temas relacionados con la evaluación de programas y centros educativos y la construcción de instrumentos de medida. Doctor en Pedagogía, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Pedagogía) y Diplomado en Magisterio. Director Adjunto del Instituto de

Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (1997-2000). Director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco (2003-2009). Miembro del Comité Científico del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (ISEI-IVEI).

En los grupos de discusión han participado un total de 11 personas. Se ha buscado también la multilateralidad de los puntos de vista.

En el primer grupo de discusión han participado las siguientes personas:

- Un responsable político: Su participación en el grupo se produjo pocos días después de su cese como Presidente del Consejo Escolar de Euskadi, cargo que había desempeñado durante cuatro años. Con anterioridad había desempeñado durante seis años el cargo de Director de un Instituto de Secundaria de Bizkaia. Ha sido durante un año asesor del Consejero de Educación para asuntos europeos. Posteriormente fue nombrado Director de Innovación Pedagógica del Departamento de Educación, cargo que ejerció durante tres años y medio. Ha sido Inspector y ha vuelto a esa función después de su paso por el Consejo Escolar.
- Una maestra de Enseñanza Primaria: En el momento de participar en el grupo era profesora de Educación Primaria de un centro de Bizkaia, en la frontera con Gipuzkoa. En dicha escuela ha sido Directora durante siete años. Ha trabajado durante cinco años en servicios de apoyo a la docencia, en concreto, en el Programa de Formación de Equipos Directivos.
- Una Directora de un centro de Educación Infantil y Primaria: En el momento de participar en el grupo era Directora de un centro de Primaria de un barrio de Bilbao. Llevaba ejerciendo en el cargo

veintidós años. Ha sido miembro del Consejo Escolar de Euskadi en representación de colectivos de pedagogía (Adarra). Bajo su dirección el centro ha recibido diversos premios: I Premio a Buenas Prácticas de Convivencia de Ayuntamiento de Bilbao, la Cruz de Alfonso X por el trabajo de convivencia, el Premio Karmele Alzueta a la Innovación Educativa etc.

- Un sindicalista de la enseñanza: En el momento de participar en el grupo era liberado sindical del sindicato de trabajadores mayoritario de Euskadi, uno de los más representativos en el ámbito de la Enseñanza Pública. En esa función de sindicalista había trabajado los últimos 22 años. Anteriormente trabajó de maestro durante tres años en una Escuela Pública de Bizkaia. Durante uno de ellos ejerció como Director. También desempeñó la docencia en la Enseñanza Secundaria durante cuatro años y durante dos años fue Inspector en régimen de interinidad.
- Una Inspectora: En el momento de participar en el grupo era Inspectora Jefe de Bizkaia. Es maestra y licenciada en Pedagogía y Psicología. Ejerció durante dos años como Jefe de Estudios en la Enseñanza Primaria. Posteriormente trabajó en servicios de apoyo al profesorado en la asesoría de orientación durante 6 años. Ha ejercido en la Inspección los últimos 24 años.
- Un “notable” o técnico experto: A imitación de la costumbre nórdica de incluir en los Consejos Escolares la figura de una persona mayor, de reconocido prestigio por trayectoria profesional y por sus amplios conocimientos y experiencia, en cada grupo se ha invitado a un experto, que, aunque jubilado, sigue participando activamente en la reflexión educativa. El

“notable” de este grupo fue un Consultor en Organización Escolar, que en el momento de realizar el grupo seguía trabajando para distintas Comunidades Autónomas e Instituciones. Con una amplia experiencia en la docencia tanto en Primaria (diez años) como en Secundaria (siete años), fue Director durante cuatro años del Centro de Orientación del Profesorado de Barakaldo. Ha sido también Director durante siete años del Programa de formación de los Equipos Directivos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y Director durante otros siete años del Equipo de Organización Escolar en el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación y Investigación). Es también miembro del consejo de redacción de la revista "Organización y gestión educativa" y colaborador de las publicaciones "Organización y gestión de centros educativos" y "Estrategias e instrumentos para la gestión educativa".

El segundo grupo de discusión contó con la participación de las siguientes personas:

- Una representante de las Asociaciones de Padres y Madres de la Enseñanza Pública. En el momento de participar en el grupo era Presidenta de EHIGE (Asociación de Padres y Madres de la Enseñanza Pública de Euskal Herria), cargo que venía desempeñando durante dos años. Anteriormente había sido durante cinco años Presidenta de BIGE (asociación de Padres y Madres de la Enseñanza Pública de Bizkaia). También ha pertenecido a los consejos escolares de los centros de Primaria y Secundaria donde han estudiado sus hijos. Su desempeño profesional es el de profesora agregada del Departamento de

Zoología y Biología de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la EHU-UPV.

- Un Director de centro de Enseñanza Secundaria. En el momento de participar en el grupo era coordinador de BIHE (Asociación de Directores y Directoras de Secundaria) cargo en el que había desarrollado su labor durante los últimos nueve años. Anteriormente había desempeñado durante doce años diversos cargos de gestión directiva en un instituto de Gipuzkoa: cuatro como Jefe de Estudios, dos como Subdirector y seis como Director. Posteriormente al ejercicio de cargos directivos en el instituto trabajó como asesor del Viceconsejero de Educación durante varios años para temas relacionados con planificación educativa y procesos de adscripción. Fue uno de los impulsores y coordinadores de las propuestas sobre el curriculum vasco que hicieron las entidades (EHIGE; Sarean, BIHE...) vinculadas a la Escuela Pública. Su especialidad de ingreso a la función pública es Matemáticas.
- Un profesor de instituto de Enseñanza Secundaria. En el momento de participar en el grupo era profesor de un instituto de Bilbao, de la especialidad de Lengua y Literatura Vasca, con más de veinticinco años de experiencia profesional. Estuvo tres años liberado en un sindicato de representación mayoritaria en la enseñanza, y como representante de ese sindicato ha sido miembro del Consejo Escolar de Euskadi durante seis años, de los que tres fueron en la Comisión Permanente. Fue cinco años Coordinador de la ESO en su instituto y otros tres años más estuvo de Director. Posteriormente trabajó durante otros tres años

en el Equipo de Formación de Equipos Directivos del Departamento de Educación.

- Un profesor universitario experto. Catedrático de la Escuela de Magisterio de Vitoria en el Departamento de Organización Escolar, en el momento de participar en el grupo llevaba 32 años de docencia e investigación. Fue Director de su Departamento durante dos años. Su campo de investigación preferente ha sido el desarrollo organizacional y también el liderazgo y dirección escolar. Últimamente sus centros de interés investigativo han estado relacionados con la participación escolar y los proyectos sobre la interacción centro-entorno.
- Un “notable” o técnico experto. En este caso la presencia de esta figura estuvo representado por una persona con una larga y fecunda trayectoria profesional. Fue maestro de Primaria durante 23 años, en diferentes centros de Bilbao o su entorno, siempre en medio desfavorecido. Durante tres años ejerció como Director de un centro público de Enseñanza Primaria. Posteriormente, durante seis años, fue Director de un CAR (Centro de Apoyo y Recursos) y luego de un COP (Centro de Orientación del Profesorado). Los últimos 11 años de su vida profesional fue Director del IDC (Instituto de Diseño Curricular).

Salvo un caso excepcional, debemos destacar la gran disposición a colaborar que hemos encontrado por parte de todas personas a las que se ha solicitado formar parte de la investigación, bien en las entrevistas, bien en los grupos de discusión. Ha sido algo de estimar y agradecer. Todo ello ha permitido un clima de espontaneidad que ha dado calidad a la investigación, siempre conscientes de que hablaban a título personal, si bien, como es lógico,

aprovechando su particular perspectiva institucional para enriquecer también desde ese punto de vista. No se han observado incoherencias ni contradicciones en el discurso de los participantes, salvo en un caso aislado de un participante que durante unos minutos de la entrevista se movió con dificultad entre lo que realmente pensaba y lo que debía decir según la institución a la que representaba, cayendo en posicionamientos contradictorios. Finalmente se impuso la confianza y la participación desde lo que era su verdadero pensamiento.

El investigador ha adquirido un compromiso de confidencialidad con los participantes en la investigación, si bien ninguno de los participantes en la investigación ha solicitado mantener el anonimato, antes al contrario, una mayoría ha expresado abiertamente no importarles que sus opiniones fueran explícitamente vinculadas a sus nombres. Sin embargo, el carácter ético de toda investigación obliga a que *“ningún objetivo académico-científico se pueda priorizar sobre el bienestar de las personas”* (Sandín, 2003: 211). Aunque en el contexto de la educación vasca los anteriores datos permiten deducir algunos de los participantes en la investigación, a la hora de presentar los resultados de la investigación, creemos que queda suficientemente encubierto el origen de las aportaciones con el carácter aleatorio de los códigos empleados (ver pág. 217).

7.5. Análisis de los datos

Las grabaciones de las entrevistas y de los grupos de discusión se transcribieron y se sometieron a reducción y a análisis cualitativo por medio del programa Atlas.ti 5, como ya se ha señalado. Las citas seleccionadas por su relevancia significativa han sido un total de 1145. Tras un largo proceso de agrupación, comparación y reconstrucción de significados, se han identificado 34 categorías, a su vez reagrupadas en 8 metacategorías. Además de otros

criterios de carácter semántico, para constituir una categoría se ha utilizado el requisito de agrupar bajo la misma, al menos, 5 unidades de significado, recogidas de, al menos, tres personas.

He aquí el conjunto de categorías establecidas y el significado atribuido a cada una:

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
AUTONOMÍA	<p>Concepto: Definición de autonomía, enfoques de la misma</p>
	<p>Condiciones: Los requisitos para que pueda darse una verdadera autonomía y para pueda ser una herramienta que fortalezca la enseñanza como servicio público.</p>
	<p>Eficacia: Todas aquellas referencias que abordan si la autonomía es verdaderamente eficaz y cómo debe entenderse ese concepto de eficacia.</p>
	<p>Límites: Aquellas fronteras que la autonomía no debe franquear para que el sistema educativo no pierda cohesión y equidad.</p>
	<p>Peligros: Las derivas ideológicas y las prácticas abusivas que pueden pervertir en la práctica un buen uso de la autonomía en calve de servicio público y equidad.</p>
	<p>Resistencias: Aquellas actitudes y prácticas que impiden una despliegue de la autonomía.</p>
	<p>Ventajas: Los aspectos y avances que para la educación trae el impulso de una política educativa basada en la autonomía escolar.</p>

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
DESARROLLO	<p>Programas Piloto: Experiencias impulsadas por el departamento de Educación, Universidades e Investigación en el ámbito de la autonomía escolar.</p>
	<p>Grado de desarrollo: Valoración del estadio en que se encuentra la autonomía en la Escuela Pública Vasca.</p>
	<p>Legislación: Menciones a las normativas que en sus diversos niveles han estado o están relacionadas con la autonomía. También las valoraciones sobre su grado de cumplimiento.</p>
	<p>Política: Los influjos benéficos o perjudiciales que la manera de ejercer la política aplicada al ámbito educativo ha tenido sobre el desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca.</p>

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
ÁMBITOS	<p>Pedagógica: La autonomía relacionada con los aspectos metodológicos y curriculares en la Escuela Pública Vasca.</p>
	<p>Organizativa: La autonomía relacionada con los aspectos de estructuración tanto académica como de funcionamiento, así como de gobierno y participación. de los centros de la Escuela Pública Vasca.</p>
	<p>Gestión: La autonomía relacionada con la administración de los recursos y la economía.</p>

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
ADMINISTRACIÓN-CENTROS	<p>Administración: El papel de la Administración, sus obligaciones y funciones en el desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca, tanto en el pasado como mirando al futuro.</p>
	<p>Inspección: Los aspectos relacionados con la función de control y acompañamiento de los centros que realiza o debería realizar la Inspección educativa vasca.</p>
	<p>Centros: el papel de los centros escolares, sus derechos y obligaciones, en el desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca, tanto en el pasado como mirando al futuro.</p>
	<p>Relación Administración-centros: La relación habida hasta el presente y las mejoras que cabe esperar en el futuro en las interacciones de este binomio, referido a la Escuela Pública Vasca.</p>

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
DIRECCIONES	<p>Acefalia: Carencia de candidatos para ocupar las direcciones en los centros públicos vascos.</p>
	<p>Soluciones: Caminos que pueden paliar esta dificultad.</p>
	<p>Liderazgo: Tipos de liderazgo. Características y condiciones que debe reunir un buen líder educativo.</p>

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
PROYECTO	PEC: Proyecto Educativo de Centro o documento donde se expresan las intencionalidades educativas de un centro. Necesidad de proyectos educativos en los centros y dificultades para que existan.
	Calidad: Programas de Gestión de Calidad en los centros públicos vascos y su valoración.

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
PARTICIPACIÓN	Participación general: Concepto de participación y su grado de desarrollo en la Escuela Pública Vasca.
	Familias: La participación de las familias en los centros de la Escuela Pública Vasca.
	Alumnado: La participación del alumnado en los centros de la Escuela Pública Vasca.
	OMR: El funcionamiento de los Órganos de Máxima Representación o Consejos Escolares, sus debilidades y fortalezas en la Escuela Pública Vasca.
	Entorno: La participación de los agentes sociales del entorno de cada centro público.
	Municipios: El papel de los municipios en el sistema educativo vasco, su pasado y propuestas para el futuro.

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
PROFESORADO	Cultura profesional: El conjunto de valores, creencias y prácticas profesionales, implícitas o explícitas de los profesionales de la enseñanza de la Escuela Pública vasca y la valoración de las mismas.
	Formación: Tipos de planes de formación, su papel en el desarrollo de proyectos para la autonomía, tanto la referida al profesorado como a los equipos directivos.
	Sindicatos: Las asociaciones de trabajadores y trabajadoras de la enseñanza y su papel controvertido en el desarrollo de la autonomía de los centros.

METACATEGORÍA	CATEGORÍA
(SIN METACATEGORÍA)	Recursos: El conjunto de mediaciones materiales, económicas y personales para el desarrollo de la autonomía en los centros y su necesidad; asignación y distribución en los centros de la Escuela Pública Vasca.
	Evaluación: Rendimiento de cuentas y sus tipos. Valoración de la cultura evaluadora en los centros de la Escuela Pública Vasca.

A cada participante en la investigación se le ha asignado un código. E1, E2, E3... en el caso de los entrevistados y entrevistadas y G1P1, G1P2, G2P1, G2P2... para indicar el grupo de discusión y el participante en el mismo al que nos referimos. Si cruzamos en una tabla las categorías y los entrevistados y participantes en los grupos de discusión, nos encontramos con las siguientes frecuencias en las unidades de significado o citas seleccionadas.

ENTREVISTADOS Y ENTREVISTADAS (E)

METACATEGORÍA	CATEGORÍA	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	
Autonomía	Concepto	2	2	2	3	1	5	2	2	7	5	1	0	8	3	2	7	4	4	7	2	3	2	4	7	5	
	Condiciones	1	4	1	4	8	3	3	4	1	2	2	1	6	3	5	9	0	2	3	2	6	2	2	5	3	
	Eficacia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0
	Límites	0	0	1	1	2	1	1	0	0	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Peligros	0	1	1	0	2	1	2	1	1	3	2	3	3	3	0	2	2	2	3	1	2	0	1	5	2	
	Resistencias	0	3	1	7	4	3	0	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	3	0	1
	Ventajas	0	1	1	0	0	0	3	0	1	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Desarrollo	Prog. Piloto	1	1	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	
	Grado	4	2	3	3	3	5	2	1	1	4	3	1	3	2	1	0	2	1	1	2	1	2	0	1	5	
	Legislación	5	1	0	2	3	3	0	5	1	3	1	2	4	0	0	0	2	1	1	4	0	2	0	0	0	
	Política	2	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	2	1	1	0	0	2	0	
Ámbitos	Pedagógica	1	1	2	1	1	1	2	2	3	3	3	0	1	3	4	4	2	0	0	1	1	1	0	2	2	
	Organizativa	0	1	1	0	0	2	3	0	2	3	2	0	2	2	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	1	
	Gestión	6	3	3	4	7	3	1	3	1	5	2	7	5	1	3	5	5	5	2	4	5	7	1	3	6	
Administración-centros	Administración	5	7	4	10	3	2	6	12	8	6	10	6	10	5	7	10	11	12	4	6	3	6	4	10	7	
	Inspección	2	2	2	2	1	2	3	3	1	2	1	1	1	2	3	1	2	0	2	1	1	1	1	1	3	
	Centros	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	3	2	1	1	
	Relación	3	3	4	3	2	7	5	2	4	1	3	0	6	1	2	9	2	1	2	2	1	3	1	2	3	
Direcciones	Acefalia	1	4	1	2	1	1	2	3	1	2	1	1	1	0	0	2	1	0	0	0	2	2	2	2	2	
	Soluciones	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	2	1	0	2	1	3	1	0	
	Liderazgo	6	8	5	4	3	4	2	5	7	6	2	2	4	6	1	7	3	1	4	3	1	4	6	3	2	
Proyecto	PEC	0	3	0	7	6	0	0	2	2	2	0	0	1	1	0	1	0	1	5	1	1	3	5	3	1	
	Calidad	1	3	1	0	1	2	3	0	1	0	4	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	1	1	0	0	
Participación	General	2	5	1	3	3	1	1	1	3	3	1	0	3	2	2	0	1	0	0	1	2	2	4	2	3	
	Familias	0	0	1	2	4	0	1	3	0	3	1	0	2	6	2	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	
	Alumnado	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
	OMR	1	2	0	0	4	0	0	0	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	
	Entorno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	1	2	2	0	1	1	0	0	2	0	0
	Municipio	0	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	2	3	3	0	0	0	0	
Profesorado	Cultura Prof.	6	3	2	7	1	2	1	9	1	7	6	6	4	5	2	10	5	6	3	2	6	2	6	6	2	
	Formación	1	3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6	2	0	2	0	2	0	1	2	2	
	Sindicatos	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	5	1	0	0	1	1	0	0	0	2	
Sin metacateg.	Recursos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	3	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
	Evaluación	3	2	2	4	2	1	2	5	3	3	7	1	1	7	1	4	3	3	5	6	4	2	2	5	1	

GRUPOS DE DISCUSIÓN. PARTICIPANTES (GP)

GRUPOS DE DISCUSIÓN. PARTICIPANTES (GP)													TOTAL DE UNIDADES DE SIGNIFICADO: ENTREVISTADOS + PARTICIPANTES GRUPOS DISCUSIÓN = 1661
METACATEGORÍA	CATEGORÍA	G1P1	G1P2	G1P3	G1P4	G1P5	G1P6	G2P1	G2P2	G2P3	G2P4	G2P5	
Autonomía	Concepto	1	4	2	1	0	0	1	3	1	2	2	72
	Condiciones	0	1	2	0	3	3	0	3	1	1	1	97
	Eficacia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	Límites	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	15
	Peligros	1	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	49
	Resistencias	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	31
	Ventajas	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	15
Desarrollo	Prog. Piloto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
	Grado	1	3	2	1	1	0	1	2	0	0	1	65
	Legislación	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	44
	Política	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	23
Ámbitos	Pedagógica	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	45
	Organizativa	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	28
	Gestión	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	102
Administración-centros	Administración	1	7	1	2	2	5	1	1	5	3	5	207
	Inspección	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	43
	Centros	0	1	1	1	2	1	0	0	2	0	0	23
	Relación	2	2	0	0	0	3	1	3	5	1	3	92
Direcciones	Acefalia	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	39
	Soluciones	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	25
	Liderazgo	1	1	0	1	3	0	0	1	3	1	1	111
Proyecto	PEC	2	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	54
	Calidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
Participación	General	0	0	2	1	2	3	0	1	0	0	1	56
	Familias	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	36
	Alumnado	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	15
	OMR	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	23
	Entorno	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	16
	Municipio	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20
Profesorado	Cultura Prof.	2	1	1	2	2	0	0	1	2	2	0	123
	Formación	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	26
	Sindicatos	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	19
Sin metacateg.	Recursos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
	Evaluación	0	0	0	0	0	2	0	3	4	0	2	90

La diferencia entre las 1145 unidades de significado que se han seleccionado de las transcripciones y la suma de unidades de significado atribuida a las categorías, que asciende a 1661, obedece a que una unidad de significado ha podido compartir dos o más categorías por la concomitancia de sus significados.

En una primera instancia se han buscado las aportaciones más coincidentes, estableciendo entre ellas una clasificación de tres órdenes. Las de primer orden corresponden a las aportaciones más repetidas que ha formulado un número importante de participantes. Son aquellas que se han repetido en más de 15 unidades de significado y de una u otra manera han coincidido, al menos, 12 entrevistados o participantes de los grupos de discusión. Las de segundo rango serían aquellas que se han repetido en más de 10 unidades de significado y corresponden, al menos, a 8 intervinientes. Finalmente las de tercer rango serían aquellas que, al menos, agrupan más de 6 unidades de significado y han aludido a ellas no menos de 5 personas.

Ofrecemos aquí una primera aproximación a las principales aportaciones, atendiendo a la vez a los grandes apartados sobre los que han girado las entrevistas y grupos de discusión.

DIMENSIÓN: El concepto de autonomía en los participantes de la investigación.

RANGO	COINCIDENCIA	UNIDADES	PERSONAS	REFLEJADO EN PROPOSICIÓN N°
2	La autonomía exige un cambio cultural que afecta a las maneras de pensar y hacer.	14	10	17
2	La autonomía supone un nuevo paradigma educativo.	12	9	4
2	La autonomía puede traer consigo el aislacionismo de los centros públicos, la disgregación del sistema.	12	10	5
3	La autonomía es un derecho en potencia de todos los centros, pero deben acceder a ella gradualmente, dentro de un proceso.	9	7	3
3	La autonomía es un discurso retórico que no termina de plasmarse y por ello parece agotado antes de nacer.	7	6	8
3	La autonomía debe estar orientada a la equidad.	6	5	2
3	Los intereses del profesorado pueden apropiarse de la autonomía.	9	8	5

DIMENSIÓN: Grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca. Autonomía legislada y autonomía plasmada.

Análisis por ámbitos.

RANGO	COINCIDENCIA	UNIDADES	PERSONAS	REFLEJADO EN PROPOSICIÓN N°
1	Existe una diferencia importante entre la legislación y las realizaciones prácticas de la autonomía.	18	14	3 y 15
1	La autonomía de gestión de personal es muy deficiente.	21	17	21
2	Existe mucha carga burocrática. No se ha desarrollado la figura del Administrador. En su lugar se ha creado el EGA/AKA.	14	10	13, 14 y 33
2	Existen importantes márgenes de libertad en la autonomía pedagógica.	13	10	18
3	En el plano curricular existe una regulación excesiva cargada de contenidos.	9	7	18
3	Ha habido avances en la gestión económica, siempre dentro de las asignaciones que se hacen a cada centro.	6	5	24

DIMENSIÓN: Condiciones para un desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca en clave de equidad y servicio público.

RANGO	COINCIDENCIA	UNIDADES	PERSONAS	REFLEJADO EN PROPOSICIÓN N°
1	Los proyectos educativos son imprescindibles para desarrollar la autonomía. Hay un déficit de ellos en la Escuela Pública Vasca.	21	15	26, 27
1	El sistema funcional, tal como está concebido, es una rémora.	25	12	43
1	Es necesario un cambio de cultura profesional en el profesorado.	19	15	46
1	Hay falta de candidatos para las direcciones de los centros.	20	17	34
1	Falta una cultura de evaluación en la Escuela Pública Vasca.	20	18	59
1	Son necesarias y complementarias las evaluaciones internas y las externas.	17	13	60
1	La participación real en la Escuela Pública Vasca es deficitaria.	27	17	48

2	Las evaluaciones no deben atender sólo a resultados académicos brutos.	13	11	60
2	Las evaluaciones deben tener un carácter formativo y no establecer rankings de centros.	10	8	60
2	No hay evaluación del profesorado	11	9	43
2	El problema de las direcciones lleva a una gestión del día a día, sin proyecto.	12	10	33 y 36
2	Un buen liderazgo es compartido, con distintos niveles de responsabilidades	13	9	40
3	Las evaluaciones deben medir el valor añadido de cada centro.	7	6	60
3	Los programas de gestión de la calidad pueden quedarse en mera apariencia de certificación.	6	6	30
3	Faltan herramientas de evaluación.	8	7	59 y 60
3	Necesidad de formación inicial del profesorado.	6	6	47
3	Se debe priorizar la formación en centro, reflexionar sobre la práctica.	6	5	47

3	Hay una desconsideración de la Administración hacia las direcciones.	8	6	35
3	El liderazgo pedagógico escasea, pero es muy necesario.	10	6	39
3	La participación de las familias es baja.	7	7	50
3	La participación en los OMRs es muy formal.	8	5	53
3	Las Comunidades de Aprendizaje son un ejemplo de participación escolar.	6	5	48
3	No al Cuerpo de Directores, sí a una formación más profesionalizada.	7	7	37
3	La influencia de los municipios en la educación debería ser mayor.	8	5	57

DIMENSIÓN: Las relaciones entre la Administración educativa vasca y los centros de la Escuela Pública Vasca.

RANGO	COINCIDENCIA	UNIDADES	PERSONAS	REFLEJADO EN PROPOSICIÓN Nº
1	La Administración educativa vasca es pesada, no tiene un proyecto para la Escuela Pública y obstaculiza la autonomía.	26	13	61 y 62
1	La Administración vasca reproduce esquemas centralizadores.	16	12	62

1	La Administración es desconfiada con los centros y les da un trato estandarizado.	19	14	63
1	Todos los centros no deben de tener igual grado de autonomía.	19	13	3
1	Los contratos programa son una buena forma de relación entre la Administración y los centros.	16	14	74
1	La inspección, en muchos casos, sólo hace un control burocrático	22	19	69 y 70
1	La inspección en clave de autonomía debe conocer mejor a los centros para acompañarlos.	16	13	70
2	La Administración debe implicarse más en medios desfavorecidos con proyectos de autonomía.	18	9	68
2	La Administración tiene la obligación de garantizar unos mínimos de autonomía y de calidad para todos los centros.	11	9	67
3	La Administración debe tener un papel de liderazgo para promover la autonomía.	5	5	66

Sin embargo, el análisis, siguiendo procesos más complejos de comparación, contraste, y reconstrucción permite ofrecer unos resultados más matizados, que son los que desarrollamos y tratamos de fundamentar a continuación.

8. RESULTADOS

En conjunto podemos señalar que no han existido grandes controversias entre los puntos de vista de unos u otros participantes en la investigación. Las aportaciones de los grupos de discusión han permitido enriquecer y redactar más matizadamente algunas conclusiones, pero, en general, han mostrado un alto grado de coincidencia con el resultado provisional que se les ofreció de las entrevistas, lo que creemos que confiere un criterio de mayor validez subjetiva a la investigación.

Se van a seguir también en esta presentación de resultados las dimensiones sobre las que ha girado las entrevistas y los grupos de discusión. Los resultados se presentarán en forma de proposiciones enunciadas, que serán fundamentadas y glosadas sobre la base de las aportaciones realizadas por las personas investigadas¹. El lector o lectora que desee realizar un lectura más rápida de las mismas, ciñéndose exclusivamente a su enunciado, puede hacerlo acudiendo directamente al anexo II.

8.1.El concepto de autonomía en los participantes en la investigación

En este apartado se desarrollan las proposiciones número 1 a 9

¹ En el presente informe se presentan un conjunto de citas que permiten justificar las proposiciones que se hacen. Con frecuencia aparecen indicaciones de notas al final del texto donde el lector o lectora podrá encontrar más ejemplos de citas que refuerzan el sentido de las proposiciones. Ver anexo III.

1. *Autonomía es la capacidad de una comunidad escolar de decidir sobre los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión de los recursos humanos y materiales para llevar a cabo su proyecto educativo, de forma que se adapte y responda mejor a sus circunstancias y su entorno.*

A la hora de enfrentarse a la necesidad de expresar espontáneamente qué es la autonomía escolar, de dar una definición sobre la misma, la mayoría de participantes ha subrayado tres aspectos: la *capacidad de decidir*, no por capricho, sino basados en un *proyecto*, cuyo fin es dar una *respuesta más adaptada a su entorno*. Veamos algunas aportaciones¹:

...un centro tiene autonomía cuando la comunidad escolar es capaz de gestionar los recursos, humanos y materiales, para llevar a cabo su proyecto educativo. Eso creo que sería un centro con autonomía. (E2)

Autonomía es tener libertad, entre comillas, conociendo a tu centro, sabiendo qué necesidades tiene, cómo llegar a mejorar teniendo un proyecto con unos objetivos ¿no? Si yo estoy en ese centro se supone que soy el que mejor conozco ese centro y sé que necesidades tienen y hacia donde tiene que ir ¿no? Bueno, yo quiero decir los del centro, no una persona sino los de toda la comunidad ¿no? (E13)

...al final, la autonomía de los centros ¿qué es? Es que un centro sea capaz de organizar y de desarrollar su proyecto educativo (E5)

Yo entiendo la autonomía de un centro: la capacidad y libertad de ese centro de gestionar, todo lo que supone gestionar un centro ¿eh? Desde el punto de vista administrativo, pedagógico, organizativo y demás, esa capacidad de gestionar eso con libertad, desde las necesidades del propio centro, ligadas a un proyecto de centro, un proyecto educativo de centro, en el que yo

incluyo una de esas percepciones que tú hacías de las diferentes formas de ver la autonomía. Es decir, para mí es eso, libertad, pero como entiendo que el proyecto de centro debe de ser un proyecto compartido, entiendo que ese proyecto de centro sea producto de una participación de todos los estamentos de ese centro, familias... Es decir, de la comunidad escolar, un proyecto de la comunidad escolar, que lo puede liderar un director, o lo debe de liderar un director, pero que recoge un poco las necesidades, la visión y las ideas que pueden compartir todos los miembros de la comunidad escolar.... (E7)

2. La autonomía no es un fin en sí mismo, sino sólo una herramienta para conseguir el fin verdadero de la educación que es la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado en un marco de equidad y servicio público.

Desde muy variados temas y situaciones conversacionales, una y otra vez se ha registrado la convicción de los investigados de que la autonomía no es un fin en sí mismo y que la prueba del nueve de la misma es, a la postre, observar y evaluar si los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos y alumnas han mejorado.

Se parte de la constatación de que la autonomía por sí misma no lleva ninguna parte:

Luego, de la autonomía sí que quisiera decir, de la autonomía es que muchas veces decimos, autonomía, autonomía, autonomía. Yo vengo de un centro privado de ikastola, es decir una ikastola publicada y yo creo que la autonomía hay que saber ejercerla, es decir, que por tener autonomía automáticamente no mejora el centro, eso hay que tenerlo muy claro... La autonomía puede ser una herramienta más para mejorar los centros, pero automáticamente la autonomía no supone una mejora, es decir, yo creo que eso hay que dejarlo claro (E13)

Es que es fundamental la evaluación de esa autonomía y que esa autonomía realmente dé resultados porque no solo por el hecho de tener autonomía todo el mundo va a funcionar mejor. (E5)

Este carácter instrumental de la autonomía se valida en función de los avances que se produzcan en la enseñanza-aprendizaje²:

...porque la autonomía se supone que no es un fin en sí mismo, sino que es para mejorar la función de un centro escolar, que es la enseñanza-aprendizaje. (E10)

Y sobre todo, repito ¡cuidado! Que no es solamente hacer por hacer. Al final toda la autonomía y todo lo que se proponga tiene que llevar a que los resultados de enseñanza-aprendizaje sean mejores. O sea, no es que “¡qué bonito es nuestro colegio!” o “¡qué bien esto no sé qué!” y “¡qué a gusto estamos!” ¡Hombre! puede ser un esto ¿no? Pero al final es decir: “los alumnos que vienen aquí ¿conseguimos sacarles adelante y cada vez que el éxito escolar sea mayor y que no sé qué?”. Para mí es lo fundamental, es que lo otro me parece que, bueno, no está mal, y si viene mucho mejor, pero eso es lo que principalmente tenemos que mirar. (E10)

La autonomía es un modelo para conseguir un fin con un valor social y en nuestro caso es que los alumnos aprendan más. (E8)

Yo no entiendo la autonomía de los centros, bueno la autonomía de gestión la puedo entender así, pero la autonomía de los centros, la autonomía pedagógica no la entiendo si no sirve para que nuestros alumnos sean mejores, o sea, el objetivo de la autonomía es que nuestro trabajo sea mejor y que tengamos mejores resultados con nuestros alumnos. (E16)

Yo creo que la autonomía no es un objetivo en sí mismo. Yo creo que eso no puede ser un objetivo. La autonomía tiene que ser una forma de mejorar los centros, una forma de que el centro responda mejor a las necesidades que se le plantean, a lo que tiene delante. Y cuando buscas mejorar las soluciones desde tu propia reflexión, desde las opciones que tienes delante, muchas veces sí que topas con obstáculos de tipo organizativo, administrativo, que pueden bordear lo legal o lo establecido. (E25)

Esta mejora de los aprendizajes se ha efectuar sin perder de vista el marco de los valores de la Escuela Pública, por lo que la autonomía en ningún caso se justificaría para la mejora de un grupo seleccionado³:

...sobre todo de lo que estás haciendo el estudio, que es que la autonomía, o sea, la mayor autonomía de los centros educativos ¿eh? Siempre tiene que tener como objetivo, a mi entender, que la Escuela Pública sea mejor, sirva mejor a su objetivo que es ser equitativa, y que los ciudadanos todos ¿eh? los de un ISEC y los de otro, sean capaces de llegar ¿no? a tener esa formación básica. Entonces, ése tiene que ser el objetivo de la autonomía: que no seamos más autónomos porque nos gusta ser más libres, sino porque eso nos va a ayudar a que ciertamente el sistema educativo sea mejor. (E3)

...no pido autonomía para que el status quo siga siendo el mismo, sino para cambiarlo y todo eso evidentemente desde la equidad porque si perdemos de vista la equidad todo esto se puede pervertir de una manera absoluta. (E9)

¿Qué entendemos? ¿Una autonomía total, es decir que cada centro funciona como le da la gana o tenemos unos principios de Escuela Pública y sobre esos principios de escuela pública se tiene que ir a la autonomía? Yo creo que debería de ir por ahí. (E13)

Es preciso hacer justicia y reflejar también la reflexión de uno de los entrevistados muy crítico con el carácter “igualitarista” de la enseñanza pública:

Para mí en el corazón de tu reflexión está: la autonomía ¿para qué? Es decir, eso es un instrumento, el debate está en los fines, joder. O sea, el debate está en los fines, y ese es un debate que tenemos que hacer limpiamente ¿eh? Quiero decir, por decirlo clarísimo: Hay que repensar la relación entre equidad y resultados. O sea, no tenemos otra. (E18)

Yo quiero decir varias cosas. En educación ¿eh? En educación. Primero, lo público. No quiero que lo público sea sólo lo asistencial, ni que el discurso de lo público sea sólo el discurso de lo asistencial. ¡No me da la gana! Es que somos muy equitativos, tenemos a los gitanos... ¡puta madre! pero que vaya ahí su puta madre. Esa es la impostura social. Entonces, no quiero que sea eso, como discurso. ¡No, no! nosotros queremos ser los mejores, como los demás, jodé, queremos tener los mejores alumnos, queremos estar con los mejores medios, los mejores centros, los mejores tal. ¡Eso no me parece mal, jodé! O sea, la gente quiere tener lo mejor ¿no? ¿Y por qué no podemos desde lo público? (E18)

Ese carácter instrumental que se otorga a la autonomía, el que no sea un objetivo *per se*, explica que algunos entrevistados no consideren el tema de la autonomía escolar como una prioridad de la política, y que, incluso, vean peligroso enarbolar esa bandera pues puede favorecer otros intereses ajenos al de la Escuela Pública:

No haría una política de ampliar la autonomía. Haría una política de impulsar la innovación educativa, la renovación educativa. Y dentro de esa política para impulsar la renovación educativa y la mejora didáctica y la mejora de procedimientos y la mejora de la educación en valores, dentro de esa política, incluiría flexibilidad para que los centros... No haría...

- ¿No lo considerarías un eje fundamental?

Sí, sería un eje fundamental, pero no sería un objetivo en sí mismo, sería un medio para lograr algo. Yo creo que la autonomía no puede constituirse en un objetivo por sí mismo, porque es un instrumento para lograr otra cosa. Entonces yo creo que los centros deben tener autonomía para poder responder

adecuadamente al alumnado que tienen delante, a las familias que tienen delante, con los profesores que tienen... Pero yo no marcaría como un objetivo el aumentar la autonomía del centro. Yo marcaría otros objetivos para el sistema educativo a animar, a impulsar y en el desarrollo de esos objetivos incluiría la autonomía del centro como un punto importante. (E25)

A ver, la autonomía es un instrumento, pero el problema es que dar instrumentos, yo no tengo problemas en que se den instrumentos, pero lo que no terminamos de resolver es la cuestión de los objetivos y de los fines. Este es el problema. Entonces, tú puedes seguir dando instrumentos, pero como las corrientes de fondo no las cambias... (E18)

A ver, yo creo que es importante, pero no creo que es la clave de todos los problemas que tiene la Escuela Pública, sin ninguna duda. (E20)

...Bueno, a mí me parece que la autonomía de los centros no es una prioridad en el sistema público en las redes vascas.

- ¿No es?

No es una prioridad. El sistema de la autonomía de los centros y seguir hablando de ello publicita la red de ikastolas que tienen gran respaldo social. Sólo hablando de eso, ya sin entrar en análisis. (E19)

3. La autonomía es un derecho de los centros. No es un premio que debe restringirse sólo para algunos. Ahora bien, la autonomía se construye. Es un proceso que hay que preparar, cuidar y trabajar. Por eso se pueden reconocer distintos niveles de autonomía en los centros, que muchas veces irán vinculados a la dotación específica de recursos.

Las entrevistas y grupos de discusión han permitido afinar en la capciosa cuestión sobre si la autonomía es consustancial a los centros o algo que delega la Administración. Para nuestros investigados e investigadas, estamos ante una potencialidad que es intrínseca a los centros, pero que no puede llevarse a efecto discrecionalmente, sin haber preparado el camino y sin que se reúnan una serie de condiciones:

Es un derecho pero a la vez hay que ganársela, no sé, es una mezcla de las dos cosas. Es un derecho, yo creo que tenemos derecho y por eso vienen las reivindicaciones de decir cuándo y hacia dónde podemos mejorar la autonomía, pero también según hasta dónde quieras llevar esa autonomía, cualquiera no puede llevarla, tienes que estar preparado, también te la tienes que ganar y tiene que haber una evaluación de lo que estás haciendo, si lo estás haciendo bien o mal... (E13)

Yo creo que la autonomía hay que dársela a todos los centros, no creo que valga como premio-castigo. La autonomía no es un premio o un castigo. Yo creo que es un requisito del funcionamiento de los centros, los centros tienen que tener autonomía. si me permites la digresión política. Yo creo que la autonomía, las autonomías no son un favor que ha hecho el estado a determinadas comunidades porque se han portado bien sino que es un derecho que tienen. Es el derecho de gestionar un centro lo más cercano posible a la población en la que está enclavado el centro, al barrio, al pueblo, a la comarca, al distrito etc. Se trata de aproximar. Que luego los gestores de ese centro no son capaces de sacarle chispas a esa autonomía eso será cuestión de que ese equipo docente no es capaz de generar un equipo directivo con ilusión y con capacidad para desarrollar a partir de esa autonomía proyectos educativos, pero yo creo que la autonomía es un derecho. (E6)

A ver, yo en principio creo que consustancial es creer que todo el mundo puede llegar a tener autonomía. Es decir, todos podemos llegar a tener... es como cuando creces ¿no? Primero no eres autónomo ¿no?, pero si te dan la confianza de que puedes

serlo, llegarás a serlo. Entonces, si la gente ve que la Administración va abriendo las posibilidades de que la gente se apunte a esas historias de autonomía en la que tú tienes más capacidad de decisión, aunque tengas que tener un control y una evaluación y demás, pero que tú puedes de alguna manera hacer sentir que lo que tú estás haciendo es válido, puede haber más gente que llegue a ser capaz de ser autónomo. (E7)

Por eso, sin descartar que pueda haber experiencias piloto, la autonomía no es un privilegio para unos centros que han demostrado capacidad para la misma, sino que se debe hablar de una política general de impulso de la misma para todos los centros:

Yo creo que ya hay mucho papel escrito sobre la autonomía como para que se pueda impulsar de sobra sin necesidad de inventar cosas nuevas. Es decir, en estos momentos hay suficiente soporte ideológico y legal como para que se pueda seguir impulsando y se pueda seguir favoreciendo que los centros tengan la autonomía. Se puede establecer periodos de pruebas para las experiencias, el ejemplo de los modelos lingüísticos o de las implantaciones de los modelos trilingües, la enseñanza del trilingüe, supuestamente, va estar en pruebas antes de generalizarse y cosas así. Yo creo que no se necesita establecer un periodo de pruebas para la autonomía, yo creo que la autonomía se puede impulsar en este momento en todos los centros, se pueden impulsar las herramientas que ya tenemos, se pueden utilizar, se puede dinamizar para que los centros ejerzan esa autonomía... (E6)

Eso no obvia el carácter procesual de la autonomía, como algo que se construye y que permite, por tanto, diferentes grados de desarrollo y reconocimiento:

La autonomía se construye. Se construye en función de las necesidades de cada centro. Es decir, por eso hay centros que están pidiendo más autonomía porque tienen un desarrollo ya muy alto y quieren más ¿no? Y hay otros centros que no pueden llegar a esos niveles. (G2P5)

Y luego, pues, yo creo que todavía el tema de la autonomía es relativamente, entre comillas, “reciente”, y entonces no hay esa cultura de un proceso, donde no es que se implante algo y ya está, sino que se implanta y hay que evaluar, y hay que volver a retomar, y habrá que volver a retomar al cabo de cuatro años... (E10)

Yo, si vale como reflexión.... no voy a hacer una definición de educación pero para mí educación es, de alguna forma, desarrollar autonomía en las personas, que cada vez ellas sean.... Si esto lo generalizo a organizaciones tendría que también señalar que la madurez de una organización, el mayor valor es que ciertamente sea más ella, más adaptada a ese lugar, a ese contexto, a esa realidad que le ha tocado y eso significa que, evidentemente, va a poner, las condiciones, los medios, las respuestas para responder aquí y ahora que es distinta a esta otra que está ahí. Entonces si esa es mi meta, yo entiendo que tendríamos que favorecer procesos para que se llegara ahí... igual digo una burrada, pero como lo mismo que en ese, digamos, educar es posibilitar la mayor autonomía, pero en un primer momento a uno de dos años le llevo de la mano porque se me desmorra ahí, pues lógicamente éste que tiene una situación que.... pues lógicamente éste tendrá un proceso más largo. Yo lo enfoco por ahí pero teniendo muy claro que mi objetivo sí sería llegar a no un sistema tan reglamentista que tenemos ahora. (E17)

A ver, el concepto de la atención a la diversidad no lo podemos aplicar sólo a los niños, hay que aplicarlo al profesorado y hay que aplicarlo a los centros, entonces no puede ser lo mismo para todos, habrá centros que necesiten un grado de autonomía, habrá centros que necesiten otro grado de autonomía, habrá centros que con el grado de autonomía que tienen van mal, entonces habrá que ver por qué pasa y apoyarles, porque necesitan apoyo o echarles la bronca si es que realmente se están tocando las narices. Entonces, eso es evaluación, está claro, y no puede haber autonomía sin evaluación. (E16)

Esta última reflexión nos pone sobre la pista de un interesante matiz que nos hizo uno de los entrevistados sobre los recursos, fundamentales para el desarrollo de la autonomía, que sí deben, en cambio, al menos algunos de ellos, ser concedidos en función de unos proyectos, de unos requisitos:

La autonomía está vinculada a los recursos. Si no hay recursos no hay autonomía. Yo le pondría un matiz. A ver, hay autonomía, pero es verdad que la autonomía se desarrolla más si tienes recursos. Pero vamos a ver: tú tienes una asignación de recursos básica, a través del capítulo dos para tus gastos fungibles y a través de otro capítulo, el capítulo seis de los presupuestos para inventariables, equipamiento y tal. Es verdad que si a este centro le doy un ordenador y a aquel otro le doy cuatrocientos, tendrán la misma autonomía, pero a aquel le estoy equipando... Eso es una crítica que hemos hecho siempre entre la FP y los centros de tal. ¿Por qué? Porque los equipamientos que tienen los centros de FP, sobre todo en equipamientos informáticos, sobre todo en TICs, tiene un nivel que no hay comparación ni con los centros de Primaria ni con los centros de Secundaria. No hay comparación. ¿Tiene menos autonomía un centro de Primaria o de Secundaria que uno de Formación Profesional? Pues en la medida de los recursos, sí. Tienen menos, claro. No pueden ejercer la autonomía, porque no pueden tener recursos para ejercitarla. Ahora, a ver: ¿cómo distribuye un centro sus horas de crédito? ¿Cómo distribuye un centro las horas de crédito horario, de alumnado? Por ejemplo, si yo le meto más horas de matemáticas o de inglés. ¿Cómo distribuyo las horas de crédito del profesorado, es decir, si yo le voy a dar a un profesor una hora que tengo de cargo o se la pongo a aquel? Bueno, pues esa autonomía la tiene igual un centro de Primaria que uno de Formación Profesional. ¿Por qué se la voy a negar al centro de Primaria? (E6)

La autonomía de un centro que tiene asignado un profesor más es completamente distinta. Eso es verdad. ¿Y con qué va asignado? Con el proyecto, con el proyecto. Eso es verdad... Es verdad que los recursos limitados luego se tienen que administrar conforme al desarrollo de proyectos. Ese sería mi resumen. (E6)

- Por lo tanto tú no irías por convocatorias específicas...

Para la autonomía no, yo creo que las convocatorias específicas pueden ir para los recursos, yo puedo convocar proyectos que llevan recursos, que llevan incentivos y puedo valorar esos esfuerzos que se hacen en los centros y puedo premiar esos esfuerzos que hacen las direcciones, equipos docentes y profesorado individualmente incluso, implicados en proyectos de mejora, pero no en la autonomía, la autonomía de los centros para mí no es un "proyecto", entre comillas, no es un proyecto

- Y la fórmula ya no es un proyecto sino que es inherente al centro...

Es un requisito que tienen que tener los centros...

- Inherente a ellos mismos y por tanto...

Luego tienen que utilizarlo...

- No es algo a ganárselo...

Así como los recursos, yo creo que sí. (E6)

Por no ser un tema central de la investigación, y también por la falta de un consenso más contrastado no se recoge en esta proposición, ni en las siguientes, la cuestión de fondo referida a la titularidad de los centros (¿de la Administración?, ¿de la Comunidad Escolar?) o de la personalidad jurídica de los centros (¿es posible la autonomía sin que cada centro tenga personalidad jurídica?, ¿pueden funcionar como entes públicos autónomos?). Sin embargo, el tema afloró en diversos momentos con variadas posiciones.⁴

4. La autonomía es un concepto sistémico que interrelaciona con una constelación de conceptos pertenecientes a un nuevo paradigma educativo que pugna por emerger: el centro como unidad administrativa y de cambio, las competencias, el liderazgo transformacional, la participación democrática, la interacción con el entorno, las

organizaciones inteligentes, el profesional reflexivo que trabaja en equipo... Todo ello estrechamente vinculado con la innovación educativa.

Uno de los entrevistados reflexionaba sobre el carácter sistémico del concepto de autonomía:

Yo creo que ¡claro! la autonomía es un eje, es un eje fundamental y, como en muchas cosas en educación, es sistémico, es un sistema. Entonces cuando tiras del hilo de la autonomía arrastras un montón de cosas muy distintas. (E25)

En esa línea algún entrevistado constataba que avanzar en ese concepto de autonomía es adentrarse en el terreno de un nuevo paradigma educativo junto con todo un conjunto de conceptos con los que se relaciona en red, como, por ejemplo, la interacción con el entorno:

Por eso toda esta idea lo que trae también es un cambio de paradigma del sistema... y el cambio de paradigma se tiene que dar en que incluso lo que es la supraestructura que puede ser el ente educativo tiene que pelear para que ni los empresarios se lucren, ni para que la oferta solamente esté adecuada al tejido industrial sino que sea capaz de revitalizarlo y cambiarlo y eso significa que hay que hacer como una prospección interesantísima de qué es lo que necesita la comarca, la zona, el territorio o lo que sea.... (E9)

Y cuando alguien dice que hay que descentralizar lo que está hablando es de dar más autonomía a otros ámbitos. Yo estoy en esa tesitura, yo creo que lo mejor sería que los centros dispusiesen poco a poco de autonomía, pero se fuese ganando en hacer conexiones con el ámbito local y una mayor rendición de cuentas. (E9)

O bien se relaciona con los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Creo que en este momento lo que hay que hacer hincapié es en lo que es el aula, en todo lo que son procesos de enseñanza y aprendizaje y ahí es donde hay que dotar de otras herramientas, de otra formación, de otra óptica, de otro paradigma porque igual con esto de la autonomía igual estamos hablando de un cambio de paradigma. A mí me gusta por lo menos hablar de cambios de paradigma y creo que ahí es donde hay que enfocarlo y se puede trabajando en direcciones paralelas. (E9)

Muy especialmente con las competencias:

- ¿El profesorado tiene que cambiar algo de su mentalidad y de su forma de trabajar en un contexto de autonomía?

Yo creo que lo que le va a cambiar es el paradigma de las competencias, ese es el cambio. Y yo creo que seguramente trabajar de esa manera requerirá que los centros tengan más autonomía.

- O sea, competencias y autonomía a ti te parecen dos elementos que van a ir de la mano ¿no?

No lo había pensado, pero según estamos hablando, se podría hacer una conceptualización en ese sentido. (E1)

Yo creo que (la autonomía) es una de las grandes claves cuando se habla de mejorar resultados, de mejorar rendimientos, de capacitación en competencias, de todo lo que se está hablando en estos momentos... (E9)

Se relaciona también con el concepto del centro como unidad de cambio:

Y yo creo que todo el tema de la gestión, de lo que pueden ser las sustituciones y demás, se puede hacer de una manera mucho más eficaz... pero tomando como unidad clave el centro educativo que creo que se ha olvidado. Porque hay muchos agentes externos actuando en los que es la unidad clave sin mirar y sin tener consideración con la unidad. Por lo tanto, lleguemos a esos consensos básicos que establezcan que la visión siempre será a esa unidad, a ese centro, a esa comunidad y todos los esfuerzos que se hagan desde la Administración, desde los sindicatos, desde la participación es a esa única visión. Esa es mi visión de la jugada. (E9)

Y con el trabajo en equipo:

Es decir, el gran paradigma, la gran aportación de la autonomía es que automáticamente nos traslada a un proyecto colectivo y es lo que le da sentido. Y eso es de lo que muchas veces se carece o carecemos en muchos centros. (G2P3)

Como veremos más adelante, el concepto de autonomía está también íntimamente relacionado con el liderazgo transformacional, con el trabajo reflexivo del profesorado, con la participación democrática, con la evaluación, con la concepción de los centros como organizaciones inteligentes, pero sobre todo con la innovación. Uno de los participantes en uno de los grupos de discusión precisamente echó en falta en el documento sobre el que se discutió una vinculación entre autonomía e innovación:

Una cierta idea muy débil pero innovadora, de la cual no se hace mención es el tema de la innovación, no se hace mención. Sin embargo yo creo que la autonomía tiene que servir para innovar en el sentido de contextualizar, al menos de contextualizar, y dar respuesta a problemas concretos y reales que hay en su centro. (G2P2)

Claro, no solo obligaría a trabajar más en equipo sino que obligaría también a pensar en innovación, a pensar en innovación y pensar en innovación significa estar formado. O sea, tú tienes que hacer... Tienes que aceptar reflexionar sobre tu práctica, tienes que teorizar eso, tienes que cambiar las cosas que crees que se pueden cambiar, que mejorar con aquel alumno que con el otro, que la función tutorial pasa a ser fundamental... (E16)

5. La autonomía encierra unos peligros evidentes cuando se la apropian los equipos directivos o el profesorado, o cuando se utiliza para una competitividad entre los centros y trae como consecuencia una disgregación del sistema.

Al tratarse de un instrumento, los participantes señalan posibles desvíos en el uso de ese instrumento. Uno de ellos es el posible nepotismo que se puede ejercer desde las direcciones⁵:

...el peligro que siempre hemos comentado es que sirva para fomentar el amiguismo, es decir que si yo tengo capacidad como dirección del centro para perfilar determinadas plazas puedo acabar perfilando las plazas de tal manera que quepa ahí una persona que ya está en el centro, que además es amiga mía y que perfectamente esté intentando salvarle la plaza, y esa es una de las quejas que tienen los sindicatos contra el tema de la autonomía... Yo creo que es un ejemplo más delicado porque aquí es claro el caso de nepotismo, de utilización de mi cargo de Director para favorecer a través de la autonomía... (E6)

Pues yo creo que la autonomía del centro es autonomía del centro y no es autonomía del equipo directivo, y, en ese sentido me parece que es importante plantear que la autonomía no es que el equipo directivo tiene autonomía para tomar decisiones. Yo creo que cuando se habla de autonomía habría que huir como de la peste de planteamientos que nos acerquen a reinos de taifas, a chiringuitos más o menos montados, a direcciones que ejercen una dirección autoritaria o paternalista... (E25)

La apropiación de la autonomía puede realizarse también por parte del profesorado para defender de forma corporativa sus intereses particulares⁶:

¿El profesorado quiere...? Hombre, el profesorado quiere autonomía para sus intereses. Es decir, yo creo que, no voy a decir todos, pero yo creo que muchos profesores cuando hablan de autonomía, pues hablan de autonomía para hacer lo que a mí me favorece o lo que yo creo que a mí me viene bien. O sea, y no con un afán de rendir cuentas, y no con un afán de mejorar. (E10)

Yo creo que hay casos que no, casos en que la autonomía a lo que ha llevado es a hacer un poco lo que interesa a un sector de la comunidad educativa. Creo que en general ese sector

beneficiado ha sido el profesorado. Pero creo que son momentos y casos particulares. (E14)

No corre el riesgo, ya pasa. O sea, quiero decir que todos hemos asistido, los que hemos estado en los centros, de ver que a veces las optativas se montan no tanto en función de lo que se considera mejor, sino de a quién le faltan horas, quién cubre esto, quién cubre lo otro. Yo creo que ese es un error. (E20)

...esto (los centros) no puede ser una franquicia del profesorado, y de hecho los centros funcionan como una franquicia del profesorado... (E8)

Pero el peligro mayor se centra en la posibilidad de impulsar un sistema de competitividad que termina disgregando la red pública, generando diversos niveles de centros. Se empieza con un solipsismo del centro que termina aislándose y perdiendo la referencia a una red:

Otro peligro puede ser separarnos de lo que...o sea, un centro que quiera tener tal nivel de autonomía que pierda de vista que pertenece, el mismo centro no es una isla, pertenece a otra serie de... a la unión, digamos, de los centros públicos. Entonces perder esa perspectiva puede ser otro peligro. (E2)

Veo algunos problemas o algunos peligros, y uno de los peligros es que nos encontramos con una comunidad, pues lo digo así, entre comillas, excesivamente "encelada" de su proyecto. Se puede dar este tipo de situaciones en las que, bueno, haya tal implicación que no sea más que lo propio, lo de uno mismo. Yo esto lo digo porque veo la red pública como una red, no veo a la red pública como un único centro. Entonces, desde el punto de vista de mi propio centro sí que buscaría un mayor desarrollo autónomo y no me preocuparía en absoluto tener una comunidad encelada en mi propio proyecto. Pero desde el punto de vista de red, desde el punto de vista más global y de pueblo, pues sí me preocuparía eso, porque eso puede tener problemas a la

postre. Problemas pues, por ejemplo, ante la necesidad de trabajar conjuntamente con otros centros para hacer frente a problemáticas o retos de la zona. Pues, por ejemplo, una población desprotegida a la que haya que atender y en esa zona pues haya varios centros, pues probablemente que haya un proyecto muy comprometido, una comunidad muy comprometida con su propio proyecto y tenga tal vez dificultad de abrirse a otros proyectos, o también sea un freno o un hándicap del resto de los centros para acercarse a este. (E11)

Y se sigue con un conjunto de políticas que ponen a los centros en clave de competición y de mercado y no de colaboración, con nefastas consecuencias para el servicio público⁷:

...un inconveniente podría ser que dentro de la red pública, pues que esto nos llevaría a ranking de centros ¿no? Porque si hubiera mayor autonomía pues desde la organización, al currículum, al horario, incluso pues al personal, pues iríamos a eso, pues a un modelo igual más americano, que los centros se diversificarían tanto que ya no estaríamos hablando de una red pública que tiene que ofrecer un servicio público ¿no? Ése es el inconveniente que yo le veo. Hombre, habría que poner medios para que no nos saliéramos tanto de una calle, como para que unos fueran, se convirtieran en centros... Porque luego, aquí que no hemos mencionado está la económica. Fíjate la autonomía económica total, eso sí que podría traer ¿eh? Desde un centro, como algún concertado, que hace aparcamientos debajo de sus sótanos y los vende o los alquila a miles de euros, a otro que por condiciones no podría, por situaciones de las familias del entorno, por el barrio... (E3)

Si para un centro tener autonomía supone bueno, pues adquirir una competitividad de cara a otros centros, o sea, eso ya es un peligro. La autonomía no es para crear competitividad entre los centros públicos, sino para desarrollar los diferentes proyectos que, desde donde el contexto en el que estás, lo puedes realizar. ¿Cuándo surgiría la competitividad? Cuando, por ejemplo, es una cuestión de un colectivo de la comunidad escolar, como puede ser el profesorado ¿no? Por mantener puestos de trabajo, por no sé...por fama...por... (E2)

...a mí me preocupa mucho que la capacidad de gestión, y de creación de proyectos y todo eso que algunos centros tienen, repercute en cada vez mayores diferencias entre centros. Y eso es lo que a veces te lleva la autonomía cuando no está garantizada por la igualdad.

- Se disgrega el sistema, ¿no?

¡Claro! Se disgrega. Entonces tenemos centros buenísimos, que participan en todo, tienen proyectos... (E24)

Hay quien va más allá y desenmascara determinadas estrategias de las administraciones para descargarse de responsabilidades. Una forma sería dejando autonomía total a los centros pero recentralizando posteriormente por medio de pruebas a los centros:

Claro, porque alguien podría decir "No, no, mire, usted en su centro autonomía total, desde los 2 años hasta los 16 años hagan lo que quieran. ¡Ahora! a los 16 años hay un examen que lo pone el Gobierno y dice usted, usted no, usted sí, usted no, y en base a eso además digo que este centro funciona bien, este no". Claro ¿es autonomía? Sí, pero también es una autonomía falsa en ese sentido ¿no?

- Luego recentraliza ¿no? Con el examen.

¡Claro! ¡Claro! Porque de alguna forma lo que hace es "no, no, ustedes hagan lo que quieran, pero luego tienen que pasar por el aro". (E21)

Otro participante, en cambio, nos advierte del peligro, al que ya nos referimos más arriba cuando comentamos el programa Compacts Initiative (apartado 4.9), de hiperresponsabilizar a los individuos y desregularizar el propio sistema de aprendizaje en los centros:

Y digo que en Estados Unidos está pasando otra cosa... la Administración a través de algunas profesiones especialmente interesantes y socialmente relevantes, como la psicología, nos hace creer que esto es un problema nuestro y que nos va a hacer unos programas a medida. Así que en Estados Unidos, y ahora

están empezando a llegar aquí algunos colectivos que yo conozco, aparecen programas centrados en la persona. Y entonces dicen ¿para qué necesitamos tantas horas la escuela? Si tú en realidad aprovechas la escuela tres horas, y dos horas no sé qué. Con lo cual, se desmantelan con un argumento, se desregularizan ciertos servicios públicos que dan soporte a derechos. Y eso es un problema me parece a mí. ¡Claro! Es moderno, hay otros profesionales, y te voy a hacer un tratamiento a medida... (E19)

Todos estos riesgos, en consonancia con lo que vimos en el apartado 4.9 son esquematizados por uno de los entrevistados por medio de la caracterización de dos tipos de autonomía no deseados: la autonomía liberal y la autonomía corporativa. Escuchemos su reflexión:

Se suele hablar, como de dos grandes ideas de...o dos grandes corrientes dentro de la autonomía ¿no? lo que llaman la corriente de autonomía neoliberal, muy frecuente en algunos países anglosajones, sobre todo últimamente se está desarrollando mucho en algunos países de Latinoamérica, como Chile... Estos hacen una evaluación en que los resultados los publican en la prensa, y hacen un ranking ¿no? Es una economía neoliberal, de elección directa, de mercado, en el que los recursos que tiene el centro están en virtud de esos resultados, los padres pueden elegir y tienen derecho a conocer esos resultados... A mí me parece que ese es un concepto de autonomía completamente erróneo.

Y el otro es el que se considera como la autonomía corporativista ¿no? Es decir...hay un artículo que se hizo muy famoso y que además causó muchísima controversia que es el del profesor este... de Salamanca...

- ¿Enguita?

Enguita, "¿Es pública la escuela pública?", ¿no?, con el que yo en gran parte estoy de acuerdo. Es decir, es una autonomía que delega a los profesores, pero que los profesores o los profesionales nos apropiamos de esa autonomía y la convertimos en...rendimos la autonomía a nuestras necesidades. Claro, un sistema funcional con unas determinadas características en cuanto a los derechos y deberes que tiene el profesorado y el funcionario cuando está en un centro docente, en

muchas ocasiones, esa autonomía no está al servicio del proyecto educativo, sino al servicio de las necesidades y las peticiones de...

Sistemas como Finlandia, Suecia, Noruega, Holanda, etc. ¿no? Yo creo que aúnan lo bueno del sistema corporativo en el sentido de que hay capacidad de decisión por parte de los equipos docentes, tienen muchas competencias en decidir el currículum, cómo se da, con qué tipo de medios, etc., etc., pero no la parte negativa, y la parte negativa tiene que ver fundamentalmente con la función de funcionario. Es decir, en Finlandia...Finlandia tiene más o menos el tipo de autonomía que tenemos nosotros, pero hay una clave fundamental: no son funcionarios. (E24)

6. La autonomía ofrece también una serie de ventajas: supone una respuesta mejor a la diversidad de contextos, genera confianza y reconocimiento para los centros, que ganan en implicación, motivación, y capacidad de evaluar para innovar. Es una herramienta de mejora en los centros, aunque todavía su eficacia no esté claramente demostrada. Por eso, pese a sus riesgos, merece la pena arriesgar e impulsarla.

Con mayor o menor grado de entusiasmo o de prioridad, todos los participantes en la investigación han mostrado su posición favorable al desarrollo de la autonomía. Pese a sus riesgos, algunos se han mostrado decididos partidarios de una política educativa que la favorezca.

La autonomía permite el desarrollo de proyectos más creíbles, por la adaptación a su contexto:

Yo creo que sería una buena respuesta a la diversidad de contextos que vivimos y a la diversidad del alumnado que tenemos en cada uno de los centros. Y ¿qué más ventajas? Hombre, yo creo que sería más creíble, que la Escuela Pública realmente es un servicio, bueno, pues a la comunidad. (E2)

Creo que una mayor autonomía permitiría que cada centro dé una respuesta educativa más acorde a lo que es su situación, su entorno, su comunidad educativa, sus problemas en un determinado momento, sus... eso sería ventaja ¿no? (E3)

Fomentar la autonomía significa desarrollar la confianza en los centros y reconocerles en sus logros:

Yo creo que habría que impulsar más (la autonomía). Sí. Primero, porque hay centros, hay más centros que están preparados para llevar un proyecto de autonomía adelante. Y segundo, porque creo que generaría un grado de confianza en los centros y de reconocimiento, ahora que se habla tanto de reconocimiento, de reconocimiento de la valía de los centros. (E7)

En los centros hay mucha sensación de que lo que se hace no se valora y de que se están haciendo muchas cosas ¡y es verdad! muchas cosas buenas que no se valoran, porque no se encuentra la forma de dar cabida a esos centros en ese tipo de proyectos de autonomía... Que para mí que la Administración dé a un centro un proyecto de autonomía en este momento, es como darle un voto de confianza: "nos creemos que lo que tú estás haciendo está bien" y hay muchos más centros que están haciendo bien. (E7)

Yo estoy de acuerdo contigo ¿eh? Yo estuve en las jornadas de Cataluña, que bueno, nos llevaron a unos cuantos y ¿sabes lo que sentí? en todas las ponencias ¿eh?: lo común era un... más que cercanía ¿cómo se dice? Entre la inspección y el centro... (G1P6)

Una conexión... (G1P3)

Complicidad... (G1P1)

¡Sí! Una complicidad ¿eh? y luego orgullo por parte de los centros. Se sentían orgullosos de lo que hacían y era como general, en todas las ponencias. O sea, la autoestima del centro... y estaba ahí la inspección y la complicidad que había entre ellos era importante, yo creo que... (G1P6)

El corolario de lo anterior es un incremento de la implicación, de la motivación y de la predisposición a evaluar para impulsar procesos de mejora e innovación:

Siempre he pensado que cuanto más cerca esté la responsabilidad y el poder de decisión, las personas o entidades, pues, buscan o se implican más en lo que tienen que hacer y entonces eso lleva consigo buscar resultados, lleva consigo tomar decisiones en las que, de alguna manera, tienen que dar cuentas no sólo en el largo plazo, sino también en el plazo inmediato. Entonces yo creo que ese tener que dar cuentas, pero al mismo tiempo implicarse en la decisión ayuda a que las cosas se desarrollen de una forma más correcta. Y eso solo se consigue a través de la autonomía... Por eso me ha parecido siempre que la autonomía es un factor que ayuda al desarrollo de la escuela. (E14)

Las ventajas que puede tener es mayor implicación de todos estos estamentos. Se implicaría mucho más el profesorado, los padres también, además, bueno, motivaría a toda la comunidad educativa, porque cuando se detecta algo a mejorar, alguna necesidad y se ve que uno mismo puede tener la solución y puede dar respuesta a esa necesidad y de hecho lo hace, eso sirve de motivación para la siguiente vez. Entonces, bueno, pues hay mayor implicación. Y todo esto daría como consecuencia pues que haya un mayor nivel de competencia de esta comunidad. Es decir, que tendríamos una comunidad educativa mucho más emprendedora y resolutive. (E11)

Si yo siento que tengo la autonomía suficiente para conseguir que esta organización mía sea mejor, estoy más dispuesta a vivir los resultados de las evaluaciones externas o internas, como más potentes. Frente a si yo entiendo que no está en mis manos el gestionar lo que aquí ocurre o al final no soy el responsable, bueno pues... Y le doy menos sentido y menos valor a los resultados de la evaluación... (E17)

...de alguna manera siento que está más en mis manos lo que aquí ocurra y además en ese ámbito, y todo va unido, hago que mi organización, en este caso un centro escolar, sea un centro más innovador, que busque más la mejora. (E7)

Por tanto, hay una convicción de que el desarrollo de la autonomía es un factor de mejora escolar, si bien uno de los entrevistados reconoce que faltan herramientas e investigaciones que lo demuestren más empíricamente:

Yo creo que la autonomía de centros tiene mucho recorrido y además, si lo enfocamos bien, va a ser motivo de mejora, va a ser una herramienta que pueda mejorar los centros en su totalidad y en todos los aspectos. (E9)

Yo creo que está por demostrar (la eficacia) y lo que se ha demostrado hasta ahora, la influencia en los resultados, es pequeña... PISA hasta este momento es la única evaluación que ha relacionado autonomía en una de las aplicaciones ¿eh? en aquella aplicación, porque luego no lo ha vuelto a hacer, autonomía con resultados. Pero no fue capaz de dar cuánto influye en la varianza de los resultados. Es que es muy poca. Incluso la inversión económica en educación en relación con el PIB o cualquier otro indicador económico, la influencia que tiene en los resultados no llega más allá del 14%, es decir, que nos queda muchísimo por explicar.

- Sí, Calero dice que es difícil además de medir.

Es muy difícil.

- O sea, a día de hoy, no se ha depurado suficientemente la herramienta que permita medir la influencia de la autonomía en resultados.

Claro. PISA lo hace exclusivamente no a través de encuestas al profesorado, ni siquiera a equipos directivos, lo hace con la información enviada por lo que se llaman los responsables nacionales. Ellos envían cómo se contrata, cómo se elige al director, qué capacidad de decisión legal tiene en la distribución de contenidos...bueno, hay una serie de preguntas y luego a partir de ahí salen unas comparaciones por países. Es decir, que

ni siquiera hay una vinculación directa a la realidad. Es más una comparación legislativa que real. (E24)

Sea como fuere, para varios de los entrevistados, pese al conjunto de riesgos que se han señalado en la proposición anterior, no hay razón suficiente para quedar dubitativos o paralizados ante el impulso de la autonomía:

Sí, pero digo que muchas veces ese tipo de cuestiones también son revulsivas. Quiero decir, que una autonomía supone responsabilidades, pero supone también una serie de cuestiones que los centros también llevan reivindicando mucho tiempo y que si tú ves que en otros centros funcionan y que eso tiene por parte de la Administración un reconocimiento, ¡pues igual alguno se pone la pilas! lo cual no quita que... A ver, ¡claro que puede haber ese riesgo! Pero en educación ¿cuándo se han dado pasos adelante sin riesgos potenciales? Y sin embargo, a la hora de valorar en general todo lo que se ha hecho de avance en educación es mayoritariamente positivo. ¿Es que tú a tu hijo le darías autonomía si no piensas...o no le das autonomía porque piensas que no va a tener riesgos? ¡Pues claro que tiene! Pero sueltas amarras. Quiero decir, en la confianza de que va a ser capaz de gestionar esa autonomía. (E7)

...porque en este momento creo que estamos en la otra situación, y es que para que esto no ocurra no vamos a cambiar nada y todo lo que me has dicho puede pasar, puede pasar, pero vamos a intentar que no pase, pero no, como puede pasar no vamos a mover ficha. Yo soy de los que opina que hay que mover ficha. (E19)

Aunque es verdad que hay teóricos, uno de los que escribe bastante sobre esto es Gimeno Sacristán, y él, suele atacar mucho porque dice además que normalmente se suele utilizar mucho a nivel político el tema de la autonomía y en épocas de interés de los poderes reinantes que desregulan el sistema y conceden mucha autonomía cuando le interesa y en otras épocas pues centralizan porque les interesa controlar. Bueno yo creo que parte de razón puede haber, pero independientemente de eso, desde la

perspectiva de los centros yo soy fogoso defensor de la autonomía de los centros. (E23)

7. La autonomía debe tener unos límites que son los que marcan el servicio público y la pertenencia a una red pública de centros. No puede haber autonomía que no respete la inclusión, que ponga filtros en la admisión de alumnado o que no asegure un currículo básico para todos.

Hecha la excepción antes comentada de un participante abiertamente partidario de introducir factores de mercado (*“La autonomía en sí misma es la disgregación del sistema público tal y como ha sido concebido. ¡Jode! ¡Pero no tengamos miedo, hostia! O sea, no tengamos miedo”*), ningún participante en la investigación se ha posicionado a favor de una autonomía ilimitada, de un sistema que salte por encima de los principios de entender la educación como un servicio público por cuya calidad debe velar la Administración educativa. Incluso se han señalado algunas líneas rojas que, bajo pretexto de autonomía, nunca deben ser traspasadas:

...también tengo claro que como Escuela Pública Vasca hay que tener una parte que no sea autonomía. Es decir, que nos una como centros educativos públicos en una determinada comunidad autónoma. (E3)

Te va a parecer un tópico pero yo creo que es claro: los límites que marca la ley. La ley establece que no se puede discriminar, que la autonomía no se puede utilizar para discriminar a nadie en función de otros intereses, yo creo que esa sería un poco la clave de los límites de la autonomía. (E6)

Por ejemplo, el tema de la inclusión, y eso a lo mejor hay que decirlo hasta como de una manera más operativa, no solamente como principio, sino como... tiene que haber unos

límites que no pueden sobrepasar ni los centros públicos ni los concertados. (G2P2)

A ver, yo creo que ahí hay una normativa que te limita. Lo que no podemos pensar es: "yo voy a ser autónomo por encima de toda la normativa que hay vigente". Y si esa normativa define claramente lo que tiene que ser un centro que dé servicio desde el punto de vista educativo a toda la población posible que le vaya a llegar, yo creo que tú no... ¡Vamos a ver! De élite... yo no entiendo que un centro que tenga autonomía pueda permitirse no admitir a cierto alumnado. Es decir, yo creo que ahí la normativa tiene que aplicarse, aun por mucho que tú tengas autonomía...es decir, hay una normativa mínima que todo el mundo tiene que cumplir en cuanto a aceptación de cierto alumnado, a utilización de ciertos recursos pedagógicos que permitan la integración de todo el mundo, aceptación de inmigrantes, todo lo que en este momento es la gran pelea de todos los centros ¿no? El que todo el mundo asuma la responsabilidad general. (E7)

Mi concepción no está en una autonomía extrema donde efectivamente dejen de actuar a los centros, a sus posibilidades, donde podría ocurrir esto y además ya estoy vislumbrado quiénes podrían salir airoso, de qué manera y que otros se caen con todo su equipo. Quizás ahora, por ir concretando, sí vislumbro dentro de ese papel de garante que doy a la Administración educativa, que sí le doy ese papel de garante, de garante del cumplimiento de derechos y eso significa no solamente desde el cumplimiento del currículo, sino condiciones de admisión... Hay cuestiones que yo no entiendo que entrarían dentro de la autonomía... El tema de un cumplimiento de currículo, básico, lo de las enseñanzas mínimas potenciado a cada comunidad, eso yo sí lo sigo dando. ¿Por qué?, porque me parece una manera de garantizar precisamente esto ante el peligro que podríamos señalar. La participación entiendo que también, el garantizar la estructura de unos órganos donde los distintos estamentos de la comunidad educativa participen sí es requisito. (E17)

Yo creo que, efectivamente, un centro no debería tener autonomía para segregarse. (E14)

Puede haber algún centro que tenga o pueda tener la tentación de, aprovechando la autonomía del centro, quiera hacer un centro elitista, por ejemplo. Claro que puede haber, pero ahí está el papel de la Administración para decir "no". (E5)

8. Se da un cierto cansancio respecto al tema de la autonomía, como si fuera un discurso agotado antes de nacer. Hay una maraña de intereses que convierten la autonomía en un discurso retórico fácil, pero estéril. Falta voluntad política.

Se denuncia cierta hipocresía por la que hay un discurso oficial sobre la autonomía que goza de consenso unánime y es un recurso retórico siempre a mano, pero que no responde a una clara voluntad política:

...el tema de la autonomía es una buena bandera para esconder todas las miserias del sistema, es así. Todo político cuando no sabe cómo acabar una frase termina diciendo... "y el centro proveerá en base a la autonomía tal..." y la frase termina muy bien, pero ¿qué significa eso? (E9)

El discurso de la autonomía es un discurso elegante, de muy buena aceptación por parte de todo el mundo, aunque después cada uno lo interpreta de una manera, hay sesgos de tipo político, de tipo organizativo... pero en principio todo el mundo dice "autonomía sí"... Pero aquí hay una especie de ambivalencia de la Administración de que el discurso lo vende pero la realidad no la vende demasiado. Yo creo que eso es importante, hacen una especie de discurso simbólico, no real. (G1P2)

En la realidad se ha producido un desencanto, un cansancio por algo muy publicitado, pero que no ha terminado de cuajar por un conjunto de intereses:

- Bueno, cuando estábamos en los prolegómenos hablando de esta cuestión, confesabas que tienes una sensación como de saturación, de que en este tema de la autonomía parece como que estamos haciendo límite desde hace tiempo. ¿Podrías desarrollar un poco el porqué de esa sensación?

Bueno ya te he dicho que tengo la sensación... vamos que estamos llegando a una especie de tope, en el que se puede decir mejor, más bonito, pero no creo que se pueden plantear cosas concretas, diferentes ¿eh?, esa es la sensación que tengo. O sea que estamos pegándonos ya con unos límites de... más que de lo se puede hacer, de lo que se está dispuesto a hacer en este tema, esa es la sensación.

- Un problema de falta de voluntad.

Yo más que falta de voluntad creo que es que hay tantos intereses encontrados, tan distintos, que acaban entre ellos anulándose, que lo que acaban es haciendo que se llegue a una situación muy estéril.

- En el guión hay uno de los puntos que habla sobre focos de resistencia para un avance en la autonomía. Esa resistencia, esos obstáculos pueden estar en esos intereses contrapuestos, ¿no? ¿Podríamos especificar algunos?

Bueno, puf, no lo he pensado mucho, no lo he estructurado, pero yo creo que todos los colectivos que tienen intereses en la educación en este momento: padres, profesores, los propios sindicatos, partidos políticos y luego el papel de la Administración, aunque yo creo que este tendría otro papel aparte. Creo que se plantea la escuela como una visión tan corporativa, tan desde sus intereses particulares que creo que hace muy difícil llegar a esos pactos famosos que están de moda, no porque sean nuevos sino porque ahora están en el candelero. Ese pacto que le haría falta a la educación para verdaderamente dar pasos en el sentido efectivo, en un sentido que fuera, que podríamos llamar real, no solamente ficticio de titular de periódico y cosas así. (E6)

¿Es un discurso muerto antes de empezar como defienden otros? Antes de empezar a ponerlo en práctica...

Pues yo creo que sí... Si la autonomía tiene que estar precisamente al servicio de unos mejores resultados en el sentido más amplio y más profundo ¡pues claro! Tendríamos que poner eso por delante y olvidarnos pues de otra serie de ventajas que puede darnos el sistema funcionarial ¿no? Entonces yo creo que hay mucho de eso, de cultural, y que cuando aquí se dice eso de un aborto educativo y tal, discurso retórico, tú has dicho discurso elegante, es verdad, es un discurso progresista para una inmensidad muy conservadora en los centros. Entonces verdaderamente yo quisiera saber cuánta gente está en los centros... cuánta gente es partidaria de un desarrollo de la autonomía... El sistema no tiene confianza en las personas que tiene a cargo de la educación y creo que es todo una maraña en la que, bueno, pues de la que hay que salir y yo creo que ahí están las claves: una mayoría conservadora, creo que los profes en general somos de discurso muy progre pero luego a la hora de la verdad sabemos la realidad de los centros, la maquinaria pesada, la burocracia esa que hemos llevado los centros y ese inmovilismo ¿no? Yo estoy ahora mismo con una experiencia de estar nueve años fuera del centro, haber vuelto y habérmelo encontrado, de verdad, igual, igual, igual, igual... (G1P4)

El problema está en que nosotros hablamos, hemos venido hablando mucho de autonomía, se le han colocado una serie de variables que influyen y pin, pun. Y ahora ya, hartos ya de estar hartos ya nos cansamos y entonces ya estamos hasta los cojones de la autonomía y decimos: "mira esto ya no da para más". Ya, pero el grave problema es que no lo hemos logrado. Entonces el problema está en que desgastamos las palabras, y les quitamos el sentido, y le quitamos el sentido de la palabra autonomía y le quitamos el sentido a la palabra calidad, y le quitamos el sentido a la palabra proyecto, y a mí eso me parece terrible, me parece terrible. Yo, fíjate, cada vez me convengo más... es una forma de verlo un poco tonta pero son como victorias de la derecha por decirlo de alguna manera, dicho de una manera un poco tonta. (E23)

9. *El desarrollo de la autonomía encuentra una serie de obstáculos entre los que pueden citarse la falta de direcciones estables y con programa, la falta de implicación del profesorado, a veces derivada de la falta de estabilidad de las plantillas y la propia estructura administrativa.*

Aunque luego veremos que el avance de la autonomía atañe globalmente a todos los agentes que intervienen en la enseñanza y a su dificultad para el cambio, nuestros investigados han focalizado los obstáculos y resistencias en estos tres elementos:

La falta de liderazgo en los centros educativos:

Yo entiendo que hay una dificultad cuando los centros, por ejemplo, no disponen de equipos directivos con proyecto de trabajo. Esa es la primera. Es decir, dejar autonomía en manos de alguien que está nombrado a dedo, de cualquier manera, que no tiene un proyecto de trabajo, que está porque le han nombrado sin más, y que se plantea para salir del paso, yo creo que eso es un peligro fuerte. (E4)

En las direcciones claro que, pues si no hay direcciones tampoco permanentes, tampoco puede haber proyectos permanentes. Eso también es un gran problema que la Administración tendrá que buscar la manera de solucionar. O sea, la mayoría de los centros están presididos, vamos, dirigidos, por direcciones que no son voluntarias y con proyectos. (E2)

En segundo lugar la falta de implicación del profesorado⁸:

El profesorado es un foco de resistencia, somos un foco de resistencia. Es decir, en la medida en que yo no estoy dispuesto a asumir compromisos, responsabilidades, cómo voy a pedir, cómo las voy a solicitar ¿no? Es decir, yo no quiero asumir ser Director de un centro, yo no quiero asumir gestionar un centro ¿Cómo voy a pedir que haya más elementos de gestión? ¡Si es complicarme la vida! (E4)

Nosotros tenemos una tradición, hemos tenido muchos años de juntas directivas salidas desde el profesorado, pero llevamos muchos años en los que no queremos asumir esa responsabilidad. Entonces, hoy incluso con una "profa" que se jubila ahora, con una compañera, hablaba de este tema. Se va a jubilar ahora, lleva en el centro los mismos años que yo, treinta un años en este centro, y antes tiene su experiencia. Y decía: "es que yo ya no quiero saber nada de lo que pase, no quiero saber nada. ¡Aunque continuara el año que viene!". Me decía: "¡aunque continuara!". Ella es una mujer que ha dado mucho el callo, que ha estado al pie del cañón, comprometido con los alumnos en el aula, pero por ejemplo ha sido una mujer que a nivel de gestión nunca ha querido saber nada, nunca ha sido nada, no ha querido ni ser vicesecretaria, ni ser jefa de estudios, ni ser nada, no estar en primera fila, pero no estar ni en segunda, casi ni ser jefa de seminario. Entonces muchas veces echamos las culpas fuera, pero los problemas que tenemos nosotros, no queremos tampoco, o no queremos problemas. ¿Si no queremos problemas cómo vamos a asumir responsabilidades nosotros los docentes?, ¿no? Igual eso está ligado también al tema de las direcciones, de cómo se nombran, qué tipo de funciones tienen... (E4)

Y efectivamente yo también, no sé también si es la principal rémora, hay muchas rémoras y creo que por ejemplo en el tema de la educación los profesores tenemos una responsabilidad enorme, los profesores deberíamos ser los primeros responsables de nuestra profesionalidad y no mirar a otra parte. Y profesionalidad y el prestigio se gana con profesionalidad, con disciplina, con seriedad, con creer en lo que haces, y no sé, igual es una visión un poco negativa, pero yo es que así lo percibo, y los profes también somos en general una buena rémora desde luego, o una rémora importante del sistema, pues igual estamos acomodados, o igual estamos ¡qué sé yo! Pero hay que mirar menos, hay que reclamar menos. Que hay que reclamar, ¡por supuesto!, pero tenemos que dar mucho más de sí, tenemos que dar ¡jodé! Porque a veces decimos que la principal pata del sistema educativo son los profes ¿verdad? Que donde hay un buen profesor y tal... pues eso deberíamos creérnoslo. (G1P5)

La falta de implicación del profesorado muchas veces viene motivada también por la falta de estabilidad del mismo:

Los centros se encuentran con bastantes dificultades y fundamentalmente las dificultades vienen del punto de vista de la implicación del profesorado, no porque el profesorado no quiera implicarse, sino porque muchas veces los proyectos requieren una serie de años para desarrollarse y, claro, en los centros, por desgracia, el nivel de interinidad es importante. Entonces, claro, para que un profesor o profesora se pueda o quiera implicarse en un proyecto de un centro que es a varios años necesita estabilidad en ese puesto ¿no? Entonces, claro, a veces desde los centros nos dicen que el mayor problema que tienen es la implicación del profesorado porque no saben si al año siguiente van a estar o no. Entonces “yo no me quiero implicar porque al final me implico, y claro, al año siguiente me voy del centro”, y ¿qué pasa con el proyecto este? Porque muchas veces los proyectos van unidos a personas. (E5)

El hecho de que en los claustros, en los claustros no haya cierta estabilidad, no posibilita que los centros sean definidos como comunidades escolares con unos proyectos determinados. (E2)

...luego también ha ocurrido que en muchos centros ha habido un cierto conformismo: “bueno, pues como sabemos que tenemos unas ciertas dificultades pues no lo vamos a hacer, sabemos que este proyecto sí es interesante, pero claro ¿cómo voy yo a involucrar en mi claustro, cuando sé que la mitad del claustro al año siguiente no va a estar, o puede no estar?” Claro, los centros dicen, nos embarcamos en un proyecto que, claro, cuesta un montón de tiempo, hay que meter un montón de horas. ¿Para qué?, para que el año que viene me falte la mitad del profesorado, y no sabemos quién va a venir después y quizás el que vaya a venir después no tiene la misma disponibilidad que tengo yo, porque los proyectos tiene un problema: muchas veces hay que meter horas fuera del horario normal del profesorado, claro, pues hay gente que está dispuesta a meter, pues porque le satisface el proyecto y otros que no... (E5)

Y como tercer obstáculo importante la estructura administrativa tal como está concebida actualmente:

Yo te voy a decir lo que pienso y también haciendo ver las debilidades de lo que estoy diciendo. La primera debilidad es que con este marco administrativo... este es un marco administrativo del siglo XIX, joder. ¡Ya toca cambiarlo! Yo ya sé que es un marrón políticamente, pero esto habría que tocarlo de alguna forma, pero, bueno, eso está ahí. (E8)

Claro, aquí entramos en contradicción no solamente con el sistema del funcionariado, entramos en pelea con los propios sindicatos.

- ¿Funcionariado y autonomía tienen algún grado de compatibilidad o son absolutamente incompatibles?

Yo creo que son incompatibles, yo creo que son incompatibles porque es muy difícil desarrollar hasta niveles importantes la autonomía en un sistema funcional, es muy difícil, imposible no ¿eh? Porque creo que hay niveles de desarrollo en centros importantes y lo están haciendo con este sistema, pero, dificulta tremendamente. (E8)

Sí. Muchos centros, y muchas veces los centros utilizan, hemos utilizado, pues el recurso de que "bueno, esto no lo prohíbe la normativa específicamente, luego entonces se podría hacer" ¿no? y sí, funciona. El tema es que muchas, en muchas ocasiones pues el desarrollar eso hacia adelante te va creando problemas prácticos en los ajustes, en ajustes concretos y surgen problemas y al final da la sensación, o... muchas veces el que se implica en este tipo de historias saca la conclusión de que haciendo lo que estrictamente marcan las normas y, digamos, el funcionamiento estándar, te quitas muchos quebraderos de cabeza, porque la estructura muchas veces no facilita el hacer cosas innovadoras de cara a mejorar.... Por ejemplo ¿por qué no establecer los departamentos de Lengua una hora de lectura donde quizá puede haber tres clases a la vez en la biblioteca leyendo bajo la guardia de dos profesores? Podría ser ¡pero no! resulta que cada profesor

tiene que estar con su aula, y que, a su vez, luego para trabajar no sé qué, haya dos profesores cada uno en cada aula... O sea, ese tipo de organizaciones más flexibles que te den punto para... pues muchas veces son conflictivas. Digamos que eso viene muy encuadrado. Sí hay margen para dentro de la cuadrícula ya establecida jugar. Pero para cambiar la cuadrícula hay muy poco margen. (E25)

Sobre todos estos aspectos volveremos de forma más detallada en próximos apartados.

8.2. Grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca. Autonomía legislada y autonomía plasmada. Análisis por ámbitos.

En este apartado se desarrollan las proposiciones número 10 a 25.

10. La Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV) fue y es todavía un buen marco para el desarrollo de la autonomía de los centros de la red pública.

En esta primera proposición de este apartado se pretende recoger una valoración básicamente positiva de la Ley de la Escuela Pública Vasca. A continuación recogeremos muchas matizaciones que se han hecho, pero partiendo de una primera valoración positiva.

La Ley de la Escuela Pública Vasca, ha funcionado... ha dado mucha cancha a los centros en este tiempo. (E1)

Yo creo que fue un paso importante, creo que es el marco en el cual... a partir del cual se ha desarrollado la Escuela Pública y considero que fue un acierto. (E2)

Bueno, a mí la Ley de la Escuela Pública Vasca me parece una ley estupenda. (E19)

Yo no recuerdo ahora lo que decía el capítulo V, ni siquiera me acuerdo de lo que escribimos nosotros en su momento. Tendría que releerlo todo con un poco de detalle, pero la sensación que yo tengo es que hay un buen nivel, un buen grado de autonomía en los centros. Creo que los centros pueden hacer muchas cosas, creo que tienen muchos resortes en las manos como para poder impulsar en muchos aspectos relevantes de la vida de los centros. (E6)

Incluso en algunos aspectos particulares ha mantenido formulaciones interesantes, alguna considerada posteriormente en la propia LOE.

...también entiendo que la ventaja que tenemos de, al menos en los centros públicos, de disponer de la Ley de la Escuela Pública Vasca, es que ciertos órganos que permiten mejor funcionamiento del centro, como por ejemplo el equipo directivo, ahí está fuertemente potenciado, se contempla como órgano de gobierno...y enlazando con una cuestión anterior de qué tiene de especial la ley de Escuela Pública Vasca, un enunciado en favor de las competencias de gestión de personal que particulariza de tal manera, que ahora lo recoge la LOE. Es decir, lo que aquí no se llegó a gestionar, a practicar, lo recoge la LOE como planteamiento general... (E1)

11. La Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV), pese al avance que representó, estuvo muy condicionada por los marcos legislativos estatales.

Sin perjuicio de considerarse un marco más que suficiente para el desarrollo de la autonomía de los centros, se reconoce que la LEPV estuvo fuertemente condicionada por los marcos estatales.

- Ya, pero la Ley de la Escuela Pública Vasca ofrece un marco para todos.

Sí, sí. (G2.P2)

- Ese será aprovechable por todos ¿no?

Tiene que haber un marco general, tiene que haber un marco para decir: "en este marco es donde os podéis mover". Lo que pasa es que yo creo que la Ley de Escuela Pública, en autonomía aun y todo, se mete bastante en...quizás porque otras leyes básicas se lo están condicionando, pues léase, LOE, LOGSE o como sea, Ley de Función Pública, ley de administración... ¿Cómo es? ¡Joe! (G2P2)

La Ley de la Función Pública es la más importante. (G2P3)

Bueno, todas esas mandangas estaban pesando sobre la... a la hora de redactar la Ley de la Escuela Pública Vasca. Por eso la Ley de la Escuela Pública Vasca yo creo que es un marco insuficiente. Quizás para muchos centros ¡de sobra! ¡de requetesobra! (G2P2)

(La LEPV) me ha parecido una toma de postura política diciendo cosas genéricas que completaban en el tiempo dos años después, tres años después, la LOGSE. Quiero decir que no me pareció una ley extraordinaria. (E1)

Yo una cosa que quería decir primeramente: que no solamente que la Ley de la Escuela Pública Vasca ha tenido un cierto desarrollo, pero es que está muy condicionada por leyes estatales básicas, lo cual ya se habla en otro momento de la función pública docente y alguna otra cosa. (G2P2)

12. Existe una paradoja legislativa: por un lado no se ha desarrollado un marco jurídico para impulsar la autonomía de los centros, tal como pedía la LEPV; por otro, sin embargo, se ha ido legislando un conjunto de decretos y normas, provocando una hipertrofia reglamentista.

Algunos participantes echan en falta que, tal como señala la propia LEPV en su artículo 5 d, no se haya desarrollado un marco jurídico que haya posibilitado el ejercicio del principio de autonomía.

- Tú constatas que se ha avanzado muy poco desde la publicación de lo que parecía una ley prometedora, ¿Dónde está el problema?

El problema está en la falta de desarrollo de la ley precisamente... La ley de la Escuela Pública Vasca, en teoría, tenía un marco interesante, tenía una serie de objetivos. De hecho la autonomía, yo no me acuerdo ahora de memoria, pero sí que estaba desarrollada en diferentes capítulos, "los centros tendrán autonomía y tal". Pero luego eso no se ha plasmado en la realidad, es decir, una ley es un marco general que puede soportar un montón de cuestiones pero, claro, luego hay que desarrollar esa ley, y a la hora de desarrollar esa ley no ha habido ningún decreto ni ninguna orden que desarrolle verdaderamente la autonomía en los centros. (E5)

En algunos casos el desarrollo ha sido muy amplio, y en otros casos, en los casos que ya yo creo que desde la propia redacción de la ley se veían como más complejos, como la autonomía, pues está claro que se han quedado en la realización práctica mucho más corta que lo que en principio planteaba. (E20)

Eso por una parte y luego, por otra, sería analizar y decir, "¿Podemos ir cambiando las leyes para que tengan todos los centros un poco más de autonomía en esta parcela? (E13)

Paralelamente se ha ido legislando en la dirección contraria a la autonomía, es decir, concretando y reglamentando numerosos aspectos:

No sé si el marco legislativo es suficiente o no, lo que sí es que hay una serie de normas que se basan en ese marco legislativo que me da la impresión de que están saliendo en sentido contrario a lo que necesitan los centros. (E11)

... La Ley de Escuela Pública Vasca se tiene que concretar hasta la última hormiga. Hay mil leyes, decretos y normas que concretan absolutamente todo, todo. ¿Para qué tienen que concretar todo eso? Si a ti te dicen que el centro debe funcionar con un Consejo Escolar, déjale después al centro que organice su propio Consejo Escolar, que busque consensos; no hay que decir tiene que estar el bedel y tiene que estar la señora de la limpieza, yo que sé. A lo mejor tiene que estar el representante de cultura del ayuntamiento, que igual aporta más. Yo creo que hay después demasiado nivel de concreción a la hora de matizar la ley... Desde hace como diez años, yo creo que la tendencia es todavía a concretar más y a cerrar niveles de autonomía. (E14)

13. Hay aspectos de la Ley de la Escuela Pública Vasca que se han desarrollado insuficientemente. Son los relacionados con la figura del Administrador, la capacidad de perfilación de las plazas por parte de los centros y el fondo de compensación a centros desfavorecidos.

Se han detectado algunos aspectos de la LEPV cuyo desarrollo ha sido insuficiente o habría que revisarlo. Aunque volveremos sobre ellos, aquí quedan enunciados.

Uno de ellos es el referido a la figura del Administrador (artículos 36, 43 y 64 de la LEPV):

- ¿Qué ha pasado con la figura del Administrador que contempla la Ley de la Escuela Pública Vasca?

Pues que se carece de ella.

- No está desarrollado ¿no?

No

- Pero en FP si, ¿no?

Pero es que la FP es otra viceconsejería. Sí, es otra viceconsejería, por lo tanto, a ver: el sistema educativo es único, ¿sí?, y además con pasarelas: esto es Primaria, Haurreskolak, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos; bueno pues hay dos viceconsejerías, que, cuando menos, yo pediría que se coordinasen y que planteasen el mundo desde una única visión. (E9)

Yo creo que la figura del Administrador nunca funcionó. O sea, yo no sé si se puso en marcha en algún centro, pero no ha tenido arraigo. (E20)

- ¿Qué ha pasado con la figura del Administrador?

La figura del Administrador, que yo sepa, sólo existe en algunos centros de FP. Ni siquiera en todos creo.

- O sea, que es un aspecto de la Ley de la Escuela Pública Vasca...

Que no se desarrolló. (E10)

Otro elemento insatisfactorio es la facultad reconocida a los centros de diseñar la plantilla y formular requisitos de las plazas con arreglo a su proyecto educativo (artículo 66 de la LEPV):

Por ejemplo en el tema del profesorado, pues es verdad que hay muchos límites para poder desarrollar las ideas que había en la Ley de la Escuela Pública Vasca, pero también es verdad que, posiblemente, sea difícil conseguir que los centros pudieran, entre comillas, "elegir" en gran medida al profesorado que debiera de estar en ese centro. No digo con eso que la Ley de la Escuela Pública diga que los centros podían elegir, pero, bueno, reconocía a los centros una gran capacidad para poder perfilar en ese sentido, de influir en la elección del profesorado que iba asumir; yo creo que el desarrollo del convenio colectivo, la relación Administración-Sindicato ha mediatizado mucho eso. (E6)

Nosotros tenemos en Primaria: el personal está adscrito a una plaza pero tú puedes tener más habilitaciones, tú puedes tener muchísimas, todas, pero tú estás adscrito a una plaza. Entonces tienes que ocupar esa plaza. Entonces, cuando el centro piensa que a lo mejor esa persona puede ser más adecuada en vez de a la plaza que está adscrita a otra plaza, pues a lo mejor pone pegas la Administración.

- ¿Incluso teniendo habilitación?

Incluso teniendo habilitación...y luego lo que hemos dicho, no tenemos ningún derecho de decir "a mi me hace falta personal que esté preparado en inglés, no sé qué". (E13)

Un tercer elemento se refiere al fondo de compensación para una mejor distribución de los recursos de la Escuela Pública Vasca (artículo 10. 2 de la LEPV):

- ¿Qué pasa con el fondo de compensación del que la Escuela Pública habla taxativamente? ¿Funciona, no funciona?

Yo no sé si lo he visto plasmado en la realidad. Hombre, yo creo que sí, que hay elementos compensatorios, es decir, que se trata, por lo menos en la Escuela Pública Vasca, sí que los centros que tienen más dificultades tienen mayor porcentaje de recursos, porque muchos, algunos de los recursos que se dan están vinculados precisamente al grado de dificultad: PRLs, atención al animador intercultural, en fin, algunos sí, pero...

- Como tal fondo...

Como tal fondo yo no lo he visto operativo. (E20)

La última Ley de Integración y de Salario Básico dice claramente cómo efectivamente habrá respuestas diferenciales, en barrios y tal... eso mismo llevado a nuestra Ley de la Escuela Pública Vasca. ¿Qué haría? Desarrollar lo que tenemos en normativa, ¿eh? La propia Ley de la Escuela Pública Vasca dice cómo cada año en los presupuestos de la comunidad habrá un apartado reservado a la compensación de desigualdades.

- ¿Qué pasa con ese apartado? ¿Existe, no existe? ¿Se está aplicando?...

A mí me dicen, porque yo se lo he sacado no sabes en cuantos informes cuando hablas de estos centros, me dicen que sí que eso va en el tema de las becas, de las ayudas al transporte, que esa es la vía hacia la igualdad de oportunidades. Dicen que están solapados con otros conceptos. Sí, que el tema de compensación se da por el sistema de becas, que si tal y cual... y yo digo: sí, vale podría estar ahí pero yo sigo viendo que hay centros que no tienen nada que ver con el resto y que ellos están siendo tratados en la RPT, en cualquier otro aspecto, con los mismos conceptos, y en las mismas dimensiones que el resto.

- Por lo tanto te parece que debería haber una partida específica, ya que así lo contempla la Ley de la Escuela Pública Vasca.

Yo entiendo que sí... (E17)

14. La figura del Administrador está concebida como una especie de gerente. Muchos centros no tienen dimensiones tan grandes como para justificar su presencia exclusiva en un centro, lo que no es óbice para que se pida su desarrollo. En su lugar se ha desarrollado en Primaria el EGA (Encargado de Gestión Administrativa), un docente con funciones administrativas al servicio de las direcciones.

La LEPV establece la figura del Administrador, que es deudora de la figura del gerente de las ikastolas y de algunos otros centros concertados:

- ¿Qué fue de aquella figura que aparece nítida en la Ley de Escuela Pública Vasca que es el Administrador o Administradora?

Existe ¿eh? Dependiendo del número de aulas existe una figura de administración que tiene tiempo de media jornada o de jornada entera y realiza...

- Pero esa figura ¿es la misma que la de la Ley de Escuela Pública Vasca, o es otra?

¡Ah! No lo sé. Creo que es...lo que pasa que esa figura administradora fue un, fue...parece que se quería reproducir la administradora que había antes en las "ikastolas", ¿no? Pero esa figura administradora, en los actuales equipos directivos... es un añadido a la dirección, digamos (E2)

Pero las funciones que se le asignan tienen sentido si el centro es grande, La LEPV no establece que debía dotarse de Administrador a cada centro, sino que podía ser compartido:

- La ley de la Escuela Pública Vasca habla de un Administrador.

Sí, es otra cosa; es un personal especializado en toda la cuestión de gestión económica.

- ¿Y por qué no se ha desarrollado?

Eso tiene sentido en los centros que manejan mucho presupuesto, si no manejas presupuesto ¿para qué quieres un Administrador? Lo que sí hace falta es un señor que coja el teléfono, una persona que atienda a la madre cuando llega, que no sea el Director el que tenga que levantarse de lo que está haciendo para tal, que atienda al herido, que tal, que atienda todas las eventualidades y que haga el trabajo administrativo machacado, que rellene los formularios, que ayude a los padres a no sé qué...y eso no se puede concebir que no haya, pero no hay. (E1)

... junto a eso está lo que es, lo que supondría la aparición de esta figura o la generalización de esta figura que es el Administrador en cada uno de los centros educativos. Que cuando el montante es suficientemente amplio y nos parece, como en los centros de FP, que está absolutamente justificada su necesidad, pero que, sin embargo, en otros centros menores puede tener la misma aplicación y puede liberar de muchos problemas, que luego sin embargo, se trasladan a una administración superior. (E12)

Lo cierto es que esa figura del Administrador sigue sin desarrollarse y echándose en falta:

Yo creo que es muy importante que dentro de la escuela haya la figura del gerente pero que no tenga ninguna función pedagógica que se limite única y exclusivamente a labores de gestión de personal, de gestión administrativa, contabilidad, cosas de estas.

- ¿Esa puede ser la figura del Administrador bien desarrollada?

Yo creo que sí, yo creo que ese es el problema. Hoy en día se pide a la Dirección un perfil de administrador y perfil pedagógico... Yo creo que esas dos figuras hay que separarlas pues porque al final no puedes estar tú dedicado en cuerpo y alma a una dirección de la cual la mitad del tiempo es un tema burocrático simplemente.

¿Tú qué pondrías: una cosa bicéfala o pondrías un director que tuviera un ayudante...?

Hombre no, siempre que la cabeza sea el director pero que las funciones puramente administrativas o de gestión del centro, yo las trasladaría a un administrador.

- Que no a un administrativo...

No, administrador. Un administrativo al final es una persona que no tiene capacidad de hacer nada, tiene capacidad de llevar un contabilidad pero nada más. Yo creo que esa figura falta en el centro cada vez más, porque cada vez más los centros se están convirtiendo en empresas. Por eso creo que es importante esa figura para que de alguna forma el Director se dedique en pleno cuerpo y alma a la cuestión pedagógica. Si la mitad del tiempo estoy rellenando plantillas o encuestas del Gobierno Vasco o estoy rellenando DAFOs y cosas de estas, pues así no puede ser.

- ¿Las direcciones tienen en estos momentos carga burocrática?

Sí, sí. Un montón de carga burocrática...muchas encuestas que hay que responder al Gobierno Vasco, entonces, el problema estaría, ¿cada centro necesitaría un administrador?, pues probablemente no, una escuela pequeña pues... pero podría haber un administrador compartido...

- Eso dice la Ley también, que puede ser compartido

Un centro que tenga a partir de 500 alumnos puede tener una persona que se dedique a eso, pero un centro que tiene 100 alumnos pues... pero igual está el lunes en este centro y el martes en otro centro y el miércoles en otro, ¿No? (E5)

En su lugar la Administración creó para los centros de Infantil y Primaria, un sucedáneo, el EGA (Encargado de Gestión Administrativa), que es un docente liberado de su trabajo habitual para dedicarse a las tareas administrativas. No se trata de un gerente, sino un administrativo. Con ello se pretendió responder a la fuerte carga burocrática que debían soportar los centros de Infantil y Primaria:

Claro hay muchos temas que se escapan... con Unceta, hará, diez años, doce años, se creó una figura en estos centros, que es el Encargado de Gestión Administrativa, que es un profesor que deja de ser profesor para hacer de administrativo. (E1)

...entonces yo lo que sí haría sería en los centros crear la figura del gerente

- Eso está creado en la Escuela Pública Vasca

Sí, pero no está desarrollado.

- No está desarrollado, pero te acuerdas que pone la figura del Administrador. ¿Qué ha pasado con esa figura?

Existen administradores en los centros pero es gente que se dedica única y exclusivamente a labores que llevan la contabilidad y cosas de éstas.

- ¿Quiénes son?

En los centros de Primaria existe la figura administrativa.

- Pero esa figura administrativa no es la que dice la Ley, ¿no?

Sí, además es una profesora más, pero al final es una persona que hace las labores de secretaria.

- Tú te refieres al EGA/AKA...

Eso es, que de alguna forma hace...

- Pero eso en Secundaria no hay

No hay. En Secundaria hay más personal administrativo pero claro al final...

- Pero el Administrador de la Escuela Pública Vasca era más un gestor ¿no?

Eso es un gestor... (E5)

15. Existe un salto considerable entre la autonomía legislada en la LEPV y la autonomía realmente plasmada en los centros. Se dan importantes márgenes que ofrece la legislación que no están siendo aprovechados aún.

En un grupo discusión uno de los participantes llamaba la atención sobre la poca relevancia que suele darse a la autonomía que realmente se ejerce:

Yo una cosita. Fundamentalmente siempre hablamos, nos fijamos en la autonomía y en la legislación, no en la práctica; en la legislación prevista, ordenada, pero no en la autonomía ejercida ¿eh? Y casi siempre los estudios tendrían que ir por ahí: qué autonomía de toda la prevista, de la otorgada, se ejerce, se utiliza, que normalmente es poca. (G1P2)

Sin embargo muchos entrevistados sí han reparado en que las potencialidades que ofrece la Ley de la Escuela Pública Vasca no están siendo aprovechadas, sino que quedan amplios márgenes de mejora⁹:

Yo en general lo que veo es que hay gran diferencia entre lo que permite la ley y a ese nivel tanto las leyes orgánicas desde hace 20 años hasta aquí, como lo que dice la Ley de Escuela Pública Vasca por un lado, y luego lo que en realidad se produce. El nivel de desarrollo que permite concretamente la Ley de Escuela Pública Vasca no se ha aprovechado para, a través de las

medidas de regulación necesarias decretos, órdenes y demás, dotar a los centros de los niveles que establecen. (E1)

Yo apoyé la publicación de la ikastola en base a esta Ley, porque entendía que el artículo este, el título cinco de la autonomía de los centros docentes era progresista y favorecía eso. Otra cosa es que se ha quedado con el paso del tiempo muy ambiguo, te has quedado con la idea de que aquí aparecían que los centros de la Escuela Pública Vasca tienen garantizada la autonomía pedagógica, de organización y de gestión, pero luego, en ese desarrollo ha habido poco... poca concreción. Entonces, en ese sentido yo la favorecí y creo que hay... luego la traducción que se ha dado o cómo se ha desarrollado ha sido muy escasa. Es decir, no ha habido pasos valientes para que esto se lleve adelante. (E4)

Decir que los centros no tienen autonomía sería falso, porque sí que se pueden hacer muchas cosas. Dentro de la autonomía, del margen de autonomía que hay, se pueden hacer muchas cosas y muchas cosas de interés. (E25)

...como tú decías, no son diecisiete años, son cuatro leyes generales hablando de lo mismo, la LOPEG, la LOCE, la LOE, la LOGSE, todos hablan. Creo que en la LOE, contamos una vez, no sé si hay veintisiete referencias a la palabra autonomía ¿no? Pero yo creo que sí hay un desarrollo de la autonomía. Luego podemos ir viendo en la práctica, por otras inercias, por quehaceres, que no hay un desarrollo de la autonomía ni pedagógica, ni organizativa, ni de gestión, ni de adscripción de personal que esté planificado con una voluntad, con unos objetivos o con una claridad suficiente como para que ni tan siquiera podamos evaluar en qué posición está eso ahora mismo ¿no? (G1P1)

O sea, yo reconozco que hay un cierto dinamismo en algunos centros que han querido, pero yo creo que la autonomía

legal y la autonomía ejercida realmente, en la... no sé, no puedo hacer porcentajes, pero me da la impresión de que una parte importante de los centros no ejercen la autonomía que podían ejercer. (G2P2)

16. Es difícil hacer una valoración global sobre el grado de desarrollo de la autonomía en la EPV, pues hay que considerar muy variados puntos de vista. Pero se podría convenir que, salvo en la gestión de personal, que exige un abordaje urgente y en profundidad, en los demás ámbitos existen márgenes de actuación aceptables. La prioridad consiste en desarrollar esos aspectos que la ley ya permite.

Las afirmaciones de los intervinientes en la investigación sobre el desarrollo de la autonomía escolar en la Escuela Pública Vasca son algo dispares. Es lógico porque no se han hecho preguntas muy detalladas ni unívocas, tipo encuesta. Por ello en las valoraciones han entrado en juego de forma espontánea diversos factores y planos, que no hacen fácil realizar una síntesis. Recogemos estos contrastes, empezando por algunas voces con una valoración más favorable:

Creo que hay suficiente nivel de autonomía, pero sí creo que hay algunas cuestiones en las que se podría aumentar la autonomía. (E3)

Yo creo que los centros tienen un buen grado de autonomía... (E9)

Yo calificaría de alto. (E10)

Creo que se están alcanzando, o se están en vías de alcanzar unas cotas de autonomía en los centros educativos que se acercan seguramente más al ideal. (E12)

- ¿Qué nota le pondrías al grado de autonomía que tienen, efectivamente, en la práctica los centros de la escuela pública?

Tomados todos los ámbitos, claro.

- Todos.

¿Dices en su generalidad?

- Luego vamos a detallar.

Un 6.

- Un 6. Bueno, algo hay ¿no? Algo, hay por lo tanto.

Aprobado sí. (E3)

Yo me quedo con lo que dicen los directores que son los que mejor entienden. En el estudio que hicimos el año pasado, cuando les preguntamos cuáles son las áreas que hay que desarrollar más, les preguntaban más concretamente el nivel de satisfacción con las competencias que tienen y tal, dan un buen nivel en esta cuestión... (E1)

Por el contrario otros subrayan más lo deficitario:

...hay cantidad de aspectos, que no sé si hay que nombrarlos, en los que una dirección se siente muy atada aquí. (E4)

Con lo cual pues, bueno, en vez de avanzar en el nivel de autonomía pues hemos ido a peor. Entonces, eso me parece... (E11)

- Y a ti, el grado de desarrollo que hay en la Escuela Pública Vasca ¿te parece satisfactorio, pequeño, grande...?

Yo creo que es pequeño... (E17)

¡Jo! Eso depende de cómo lo hagamos, pero en un caso u en otro yo creo que el problema que existe hoy en día, o uno de los problemas, con respecto a la autonomía, es que los centros, con el sistema actual, las posibilidades de tener autonomía son muy escasas. ¿Por qué? Porque todo está centralizado. (E21)

Es decir, en mi experiencia, tanto en el centro, como siendo asesor, es que teóricamente tenemos mucha autonomía, salvo en los dos aspectos de dirección, que ahora hablaremos de dirección, liderazgo y todo lo que tiene que ver con la contratación del profesorado, tenemos mucha autonomía de organización, de agrupamientos, de gestión del currículo, de metodologías, de selección de textos, materiales...tenemos muchísima autonomía, prácticamente total, en teoría ¿eh? casi total, pero al mismo tiempo hay una desconfianza grande desde el punto de vista sociopolítico y desde la propia administración. (E24)

Sin embargo, todos los participantes podrían encontrarse en señalar, que, salvo en la gestión de personal, en el resto de aspectos hay márgenes que todavía no se han desarrollado en la práctica -por unas u otras razones- en su totalidad y que, por tanto, el aprovechar esos márgenes antes que, incluso, reclamar su ampliación es una tarea prioritaria:

Entonces lo que allí se percibía claramente, tanto a través de ese ejercicio, como, fundamentalmente, cuando luego había que hacer relato de situaciones problemáticas en los centros, ver cómo afrontarlas y demás, que el tema de la gestión de personal era la llave. ¿Y eso cómo se ve? Pues por referirme ya a datos más recientes, de PISA 2003, se preguntaba a los directores de centros de secundaria sobre cuál era el nivel de autonomía que ellos apreciaban en sus centros en relación a los cuatro ámbitos, tanto centros públicos como concertados; y eso nos permite situarnos

primero en una comparativa interna, que dice que mientras que en los centros concertados en los cuatro ámbitos de autonomía contemplados tienen un nivel de competencias bueno digamos, en torno a un 70% en escala, digamos de 70 a 80, en los públicos, cuando hablamos de autonomía pedagógica, organizativa y económica, casi nos podemos situar en parámetros similares, algo inferiores, pero no de más de 10 o 15 puntos de diferencia, y sin embargo, cuando pasamos al área de gestión de personal, estamos en el 0. (E1)

...antes de contestar a eso diría que hay otros aspectos como es el económico, el pedagógico, el organizativo, donde creo que se han hecho muchos avances en los centros y se han conseguido muchas cosas... El problema quizás puede ser por otros motivos pero, en ese sentido, quizás lo del profesorado puede ser el aspecto más difícil de desarrollar conforme a la Ley de la Escuela Pública pero creo que en los otros se ha avanzado bastante. O por lo menos se tiene libertad para andar. (E6)

Aunque yo sinceramente creo que, salvo en la de gestión de recursos humanos y algo en la gestión de contrataciones, el margen de capacidad que tiene un centro es importante. (E20)

...sí creo hay una base suficiente como para empezar a andar y para hacer cosas. Yo creo que no es un problema tanto de leyes ¿no? (E15)

Sí. Primero habría que hacer: la autonomía que tenemos primero habría que desarrollarla al máximo. (E13)

...mientras no sea avance en los campos que hay para avanzar más, pedir más me parece del género bobo. (E16)

17. El desarrollo de la autonomía no es tanto cuestión de regulación legislativa –poca o excesiva, según se mire-, sino que sobre todo es un problema cultural, es decir, de modificación de esquemas mentales y hábitos de funcionamiento de los distintos agentes de la Escuela Pública Vasca que se muestran lentos y, a veces, refractarios al cambio de paradigma que supone la autonomía escolar

Sin poner en duda que un desarrollo jurídico del marco general que ofrece la LEPV sería una gran ayuda, los participantes consideran que la emergencia al nuevo paradigma de la autonomía significa cambios culturales muy importantes y que se debe poner el acento en ello, pues el problema no está en la legislación que ya ofrece algunos márgenes no aprovechados, sino en cambiar la mentalidad y actuaciones de todos los agentes que operan en la Escuela Pública Vasca¹⁰:

Lo de que el desarrollo de la autonomía es sobre todo un problema de modificación de esquemas mentales. Estoy totalmente de acuerdo. (G2P1)

Y realmente no se han puesto medios para hacer la modificación. Porque claro, los esquemas mentales están anclados en normas, estructuras, formas de funcionamiento que no han cambiado. Y además yo creo que hay dos polos ¿no? el marco cultural que el docente... la cuestión educativa es una relación sobre todo profesor-alumno, y entonces ahí viene una concepción muy individualista, muy de la autonomía docente, etc., etc. O la otra visión que es complementaria que es que la Administración regula todo, reglamenta todo, ordena todo, y además, de él depende que las cosas salgan bien o salgan mal según los recursos que nos den o las facilidades que nos den. Y ninguno de los dos ha cambiado. (G2P2)

Yo, en primer lugar, tengo bastantes dudas de que realmente los centros tengan un grado de interés importante y suficiente, como para decir que, bueno, que están interesados los centros como globalidad, en conseguir unas mayores cotas de autonomía. (G1P3)

...¿por qué ocurre todo eso? Yo sí que creo que tiene mucho que ver lo que se dice aquí. Problema cultural, de mentalidades, el sistema funcional al fin y al cabo está influyendo en esa mentalidad, y la mentalidad influye también en el sistema funcional ¿no? Es decir, estamos inmersos ahí, y yo creo que eso nos hace al final olvidar cuál es el papel de la escuela, o sea, y el papel de la educación ¿no? ... Entonces yo creo que hay mucho de eso, de cultural... Esto es solamente una imagen ¿no? pero ¡las rocas que yo dejé hace nueve años están en el mismo sitio! ¡Los libros de texto son los mismos! Y fijaros lo que hemos cambiado, el tema de las competencias, lo que ha cambiado, estamos diciendo continuamente que ha cambiado, la sociología, los inmigrantes, no sé qué, las necesidades...y sin embargo ¡igual, igual!... (G1P4)

18. En la autonomía pedagógica se pueden hacer muchas cosas, pese a la excesiva reglamentación del currículo, tanto nacional, como autonómico. Existen unos márgenes amplios en metodología, respuesta a la diversidad etc., todavía no suficientemente aprovechados. La falta de control, de seguimiento de los aspectos pedagógicos, metodológicos y curriculares por parte de la Administración hace que, en la práctica, los centros tengan amplios márgenes de actuación escolar.

En el ámbito de la autonomía pedagógica se da la paradoja de que pese a que los currículos están tan recargados que apenas dejan margen de actuación a los centros, sin embargo, las posibilidades de actuación de éstos en este ámbito pedagógico no son pequeñas.

He aquí algunas reflexiones sobre la hipertrofia curricular¹¹:

Lo que no es de recibo es que tu tengas un 30% del alumnado que no sepa leer y no cambies de curriculum. También sería legal decir no es de recibo que las sucesivas reformas educativas hayan introducido nuevos contenidos y no hayan quitado ninguno, y que después toda la mierda le cae al profesor. Lo único que hacen las revisiones curriculares: siempre meten algo nuevo por si acaso alguien estaba tocándose los huevos, y que tendría que ser más claro no sólo a nivel de filosofía sino a nivel de tipo de contenidos con lo que es prioritario y lo que no es prioritario. Ver el cuadrado de un binomio dice muy poco de la competencia matemática de ese alumno y nosotros seguimos poniendo la nota de Matemáticas sin saber cuál es el cuadrado de un binomio. (E8)

... O alguien dice “el marco ya está”, claro, te habla de una pedagogía, de una autonomía pedagógica. Vale, yo pregunto: ¿qué autonomía pedagógica tengo cuando tengo 184 hojas de currículo, por ejemplo? Y todo aquel que quiera que se vaya a Finlandia. Yo no he ido, pero, por lo que me han contado, el currículo no deja de ser muy, muy básico y son las comunidades, en base a los conocimientos que todo el alumnado debe de adquirir, los que van articulando su curriculum o sea que es otra vuelta de hoja total. (E9)

Claro, autonomía pedagógica tenemos la que tenemos, teniendo en cuenta que el 50% nos viene puesto desde fuera. Después los de aquí nos ponen un tanto por ciento, y el resto tal, pues... tienes la autonomía que tienes. Dices ¿tengo autonomía pedagógica? Pues sí, en el porcentaje que me corresponde pues sí, pero en el porcentaje que me corresponde. (E16)

¿Qué significa esto? Que luego la realidad es que son tan exhaustivos los currículos que nos marcan, que poco más podemos hacer. Al contrario, la autonomía que tenemos en

*muchas ocasiones tiene que ver con qué quitamos de lo que hay.
Pero hay muy poca capacidad para poner cosas nuevas. (E24)*

Pese a ello los participantes consideran que hay márgenes amplios de actuación en los centros en materia pedagógica, metodológica, de atención a la diversidad etc. Lo expresaba de forma gráfica un entrevistado que participaba en un Proyecto de Comunidades de Aprendizaje:

- Por lo tanto en lo pedagógico te parece que hay margen importante. Otra cosa es que se emplee o no o si la gente te dice: "mira, yo estoy muy cómodo con mi libro de texto...no me muevas de aquí"

Exactamente, exactamente. O no hay una cultura de trabajo en equipo, de innovar, de pensar "¡ostra! Podemos hacer las cosas mejor", etc., etc.

- Pero allí donde se quisiera...

Sí, sí, sí. Nosotros, por ejemplo, en Comunidades de Aprendizaje, que es un proyecto que llevamos en los últimos diez años, nosotros en el sentido pedagógico hemos hecho un montón de cosas nuevas que hace quince años yo ni me las pensaba, ni me entraban en la cabeza ¿no?

- ¿Pero tú podrías romper por ejemplo la estructura curricular como hacen en Amara Berri o no? ¿Se puede, no se puede? O hay que...

¡Tú puedes hacer todo lo que te dé la gana! siempre que sepas que con lo que estás haciendo vas a cumplir una serie de objetivos por lo menos los mismos que cuando coges un libro y estás dando una clase magistral.

- ¿Ahí no se mete la Inspección, no?

No, no, no. Nosotros, por ejemplo, tenemos familiares dando clases en las aulas, a nosotros nos vienen alumnado de 4º de DBH todas las semanas, veintitantos niños, bueno, chavales, niños ya no son ¿eh? chavales y chavalas a dar clases, están con nosotros en las aulas. Matemáticas y euskera o...castellano damos desde primero hasta sexto damos normalmente tres profes, bueno tres adultos, pueden ser dos profes y un alumno, o uno de prácticas con dos profes. Este año no tenemos madres, pero

también hemos tenido madres que han estado trabajando en las aulas con nosotros...la inspección encantada de la vida ¿no? o tertulias literarias y cosas que bueno, que en principio funcionan y nadie se mete para nada. (E15)

En el mismo sentido se expresaron otros investigados¹²:

Yo creo que desde el punto de vista pedagógico, hay mucha opción de trabajar, es decir, existe un mínimo, es lo que hemos dicho de autonomía, que tiene que haber un mínimo, es decir, el currículum podría ser más abierto, eso es cierto, es más cerrado pero, aún y todo, siendo cerrado, tenemos opción de trabajar ese currículum, tenemos opción de optimizar qué tipo de metodologías quieres. Hay libertad en ese sentido. (E13)

Mira, yo creo que de la autonomía pedagógica se puede decir que tenemos posibilidad de desarrollarla, que nos deja un margen de desarrollo, no total ¿eh? Pero sí que nos deja un margen grande de desarrollo que los centros que en muchos centros se desconoce y no se desarrolla por los problemas que luego puede haber organizativos dentro del centro ¿no? Incluso por los problemas que el profesorado puede tener a la hora de valentía, de riesgo, de decisión. (E2)

A ver, en la pedagógica yo creo que ahí los centros tienen campo para hacer cosas independientemente que la tengan limitada, bueno pues porque vienen cosas desde Madrid o desde Vitoria y tal. Metodología es pedagogía, y en metodología los centros tienen campo para avanzar en lo que quieran. (E16)

Aunque estrictamente no se puede considerar ejercicio de autonomía, una de las razones para que los centros puedan tener amplio margen de actuación en materia pedagógica y curricular es la falta de interés y de control de la Administración por estos aspectos:

A ver, yo ahora me pregunto: ¿Por qué hay esa sensación de tanta libertad en la cuestión pedagógica? ¿No será que en esa cuestión pedagógica no hay tanto seguimiento como en las otras?

Es decir, yo un calendario lo tengo que mandar para aprobar, yo un proyecto de intervención educativa específica lo tengo que mandar para aprobar, pero la memoria se queda en el centro ¿Quién hace la evaluación de eso? (E7)

La autonomía curricular, que es otro campo importante, está tan legislada, tan legislada, bueno, luego en realidad más que una autonomía es una anarquía porque un profesor en su aula hace lo que le sale de la entrepierna, con perdón, ¡uy! ¡que esto está grabado! Pero eso no es autonomía... (E8)

Por ejemplo, la autonomía pedagógica de los centros creo que esa está, yo diría que casi...tiene pocos elementos de control. Es decir, no sé si es autonomía o es...

- Laissez faire.

Sí. Pero es verdad que en la parte, en lo que supone el trabajo dentro del aula prácticamente la autonomía es total. Igual faltan...ahí yo diría que faltan elementos que desde mi punto de vista van vinculados a la autonomía, que, es la evaluación, pero ahí hay, yo diría que ahí no hay mucho problema. (E20)

19. El nuevo currículo vasco sobre Enseñanza Básica ha abierto posibilidades de autonomía a los centros, dejando en sus manos algunos márgenes de decisión sobre distribución horaria de materias. Sin embargo la estructura curricular sigue siendo rígida y no se consigue acceder a una enseñanza por competencias.

El Decreto 175/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Básica, también llamado “currículo vasco”, ha abierto algunas posibilidades curriculares de decisión a los centros, según lo apreciaron algunos de nuestros investigados e investigadas:

Yo creo que ya con el último decreto ya hay mayor autonomía, porque las horas estas de las optativas dan mayor flexibilidad a elegir. Yo, por ejemplo, en el centro de mis hijos ahora van a ir a cinco horas de Matemáticas, y en el mío, pues eso, lo hemos invertido en las lenguas ¿no? Pues depende de las situaciones ¿Por qué? Porque ahí ya vienen con familias más euskaldunes y han decidido que sea en la otra instrumental... Creo que en el currículum hay amplia, bueno, amplia no, suficiente autonomía. Yo estoy de acuerdo con el nivel de autonomía que tenemos en el currículum. Que tiene que ver con un mínimo de horario para las asignaturas común a todos los centros públicos y concertados, y en eso estoy de acuerdo, y luego, pues un porcentaje que situaríamos ahora depende del curso, nosotros pues 15-10% de flexibilidad, para ver dónde tienes que... más las horas de refuerzo, que también dan su autonomía de currículum. O sea que en ese aspecto yo creo que es en estos momentos suficiente. Creo que es una mayor autonomía que es positiva... (E3)

...los centros de la comunidad autónoma podemos marcar un tanto por ciento alto del currículum ¿no? Hay un número de horas que nosotros establecemos cómo queremos repartir... (E10)

Quizá el paso más importante o lo más significativo de cara a la autonomía se dio cuando se instaló el nuevo currículum y se dio a los centros la facultad de poder establecer algunas horas y de repartir determinados contenidos dentro del horario y cada centro tuvo que hacer su trabajo de reflexión ¿no? de ver cómo lo colocaba. (E25)

- Hay un horario estándar, un horario de mínimos

Sí, un horario de mínimos pero te quedan más horas para poder tu dedicar a lo que creas oportuno, sí. (E16)

Sin embargo, frente a la letra del Decreto, prevalece la percepción de que la estructura curricular es muy rígida¹³:

Si un centro quisiera poner negro sobre blanco, que va a quitar una hora de inglés de aquí o que va a poner más horas de euskera aquí o más horas de castellano allí o que va a... eso no puede hacer, y eso sí que es autonomía (E8)

- El actual currículum ha abierto un poco ¿no?

¡Parece que ha abierto un poco! Pero de momento, lo que hay es lo que hay. Y hasta ahora...tres horas en no sé qué, tres horas en no sé cuánto, patatí, patatí, patatá. (E7)

...creo que la impartición, las horas y tal, pues hombre, un centro también, teóricamente, tiene capacidad para poder decidir, en la práctica. Pero ¿de verdad puede decidir? (E14)

...otra cosa, los horarios ¿Por qué nos dicen que tenemos que dar tantas horas de esto, tantas del otro, tantas horas del otro? La misma necesidad de euskera tiene el del modelo D de Trintxerpe que el del modelo D de Zaldibia. ¿Por qué cada centro no tiene la posibilidad...? Tú, luego, pídele los resultados.

- El nuevo currículum ha rebajado un poco, quiero decir, ha ampliado los márgenes de flexibilidad y los mínimos también ha puesto menos ¿no?, ahí también se ha dado un pequeño paso ¿no?

No sé, en el proyecto trilingüista este en que aparecen las horas que debe haber en inglés, las horas que debe haber en euskera, ¡yo creo que no me daban las horas yo creo que eran más horas que las que se daban cuando sumabas todas las horas!, ¡O sea que mucha flexibilidad no hay tampoco en eso! (E16)

...en temas, por ejemplo, como la dedicación horaria a las asignaturas, el reparto de esas asignaturas a lo largo de la semana, la duración de... Es un marco rígido en el que no hay demasiado que decir en la distribución de profesorado y organización de asignaturas. Cosas tan simples como, por

ejemplo, el plantear que una asignatura que tiene cuatro horas semanales, dos horas se puedan dar seguidas por cuestiones metodológicas, que al profesor le interesa, porque se va al laboratorio, por...resulta imposible, no se puede realizar ¿no? Y bueno, pues eso por un lado... por un lado sí que constriñe bastante. (E25)

Esa rigidez impide evolucionar hacia nuevos paradigmas, como pueden ser las competencias que sí están contempladas en el Decreto, aunque como un “pegotito”, en expresión de un participante de unos de los grupos de discusión. Competencias y autonomía van estrechamente unidas, como vimos anteriormente, en la medida en que para transitar por el camino de aquellas, es necesario poner en pie proyectos pedagógicos autónomos, que superen la actual estructura curricular. He aquí un reto importante para la educación vasca. Merece la pena mantener en su longitud este fragmento de unos de los grupos de discusión¹⁴:

No, que en el listado este de los factores yo hay uno que no sé si es, aparece luego de refilón en el punto 27, que luego también lo comentaré, pero referido a Secundaria ¿eh? yo hablo... Desde Secundaria a mí me parece que la estructura curricular es un problema gordísimo. O sea, yo creo que estamos presos de una estructura curricular que a mí me parece que ya es caduca... (G2P4)

Totalmente (varios)

Y que es la base organizativa. Digo que en el punto 26 se toca de refilón, porque se habla de los sindicatos, se habla de las adscripciones por especialidades, la estructura curricular tan deudora de lo anterior, como si fuese deudora de las especialidades cuando es al revés, las adscripciones de especialidades se hace por esa estructura curricular que está definida pues desde, yo creo que desde el siglo XIX más o menos, o antes ¿no? Y ahí hemos ido añadiendo unos elementos, pues si sale la Informática añade la Informática, como otro ¡pum! que se pone ahí, pero es uno más en la lista. Y entonces yo creo que, desde luego, en Secundaria, a mí me parece difícilísimo trabajar con la estructura curricular que tenemos. (G2P4)

Ahí has dado también en otro tema... (G2P3)

Pero la verdad... es que te estás comiendo la cabeza con los problemas de muchas veces del día a día y al final es que te das cuenta de que todo te lleva a este tema. (G2P4)

- ¿Bueno, pero el nuevo decreto no abre ya unos pequeños márgenes para romper esa estructura?

Sí Gonzalo, pero vuelvo otra vez a lo que decía (nombre): la importancia que tienen las leyes básicas. Las leyes básicas que decía (nombre) antes vienen de alguna forma a ir en contra precisamente del espíritu de esto. Es decir, las plantillas de Secundaria ya entendiendo la Secundaria Obligatoria en su totalidad sin distinguir ciclos ¿eh? van caminando a todavía marcar más el perfil de profesor especialista. (G2P3)

Sí, sí. Cada vez más. (G2P4)

¡Cada vez más! (G2P3)

- Yo solamente digo, y no quiero romper ninguna lanza a favor de nada, pero que la LOE y desde luego el decreto nuestro, con independencia de si lo vamos a llamar Euskal Herria o no...

No, no, el decreto curricular sí, yo digo el de plantillas. (G2P4)

No, no, pero también el decreto curricular ¿eh? (G2P3)

- Ha abierto algo

Sí, ha abierto algo pero... el tema de competencias por ejemplo que es el que podría modificar bastante en profundidad todo, evidentemente es un pegotito, es un pegotito que probablemente haya que trabajar bastante más para que en un momento determinado ya no se hable de áreas si no que se hable de competencias. ¿Estamos en condiciones de dar ese salto? Probablemente todavía no, pero hay que darlo. (G2P3)

Yo no sé, o sea... yo entiendo que es un tema muy complejo, es un tema complejísimo, pero lo que tampoco se puede hacer es estar constantemente hablando de todos los temas como obviando que eso está ahí, pero es que está ahí y nos pesa. (G2P4)

Por eso lo que dice (nombre) es muy importante ¿eh? (P3)

Es muy importante (varios)

Es un centro que realmente camine hacia los nuevos paradigmas educativos, que tienen mucho que ver con lo social, lo no formal, lo que la sociedad en este momento está planteando como problemas reales, tiene mucho que ver con profesor o profesorado, equipos docentes que decías antes, que lee el currículum, que lo interpreta y que de alguna forma se va acomodando a eso. Lo que pasa es que ¡no hay lectores de currículum joo! (G2P3)

¡Ni lectores de nada! (G2P2)

¡No hay profesores lectores de currículum, son lectores de programaciones de libro de texto! (G2P3)

Pero es que realmente en realidad tampoco puedes hacer gran cosa más ¿eh? Yo... me oyes decir esto y dirás "¡este será la leche!". Yo en mi práctica diaria soy un lector de la programación del libro de texto ¡es que tampoco puedo hacer más cosas! Yo me doy cuenta de que es un problema que tengo, no puedo de repente inventarme una alternativa. Yo estoy donde estoy, trabajando en las circunstancias en las que estoy y me doy cuenta que debería estar haciendo otras cosas, ¡pero es que en las condiciones en que estoy no puedo hacer mucho más! (G2P4)

20. En el ámbito de la autonomía organizativa hay también un margen aceptable de actuación para los centros. Pero existe demasiada rigidez en estos temas: horarios, calendarios y jornada.

En el campo de la organización de los centros existe también una apreciación de que las posibilidades de actuación de los centros son aceptables:

En la organizativa también creo que tienen una gran capacidad para distribuir sus recursos de un forma bastante libre y luego para organizar el funcionamiento de los grupos, para organizar la distribución del aula, de los desdobles, de los recursos, o sea que... (E6)

... a nivel organizativo, el planteamiento de participación, por ejemplo de padres y madres, del profesorado, del personal no docente y tal, bueno, sí que deja margen. Lo de las jornadas para nada, la cuestión horaria no, esa sí que viene marcada, por tanto no deja. Lo demás bueno, yo creo que bastante, bastante para hacer. (E2)

Mira, yo en este momento por ejemplo, cuando yo empecé a leer estas, lo que me pasaste ¿no? Yo me puse a subrayar en verde, aquí, lo que yo creo que en realidad ya en los centros ya se está pudiendo hacer ¿no? Entonces, donde más verdes podría poner, porque luego al final ya no puse, porque lo iba a llenar, es en la autonomía organizativa es donde creo que hay más cuestiones que ya el centro tiene capacidad de hacer cosas, incluso sin tener un propio proyecto de autonomía ¿no? (E7)

Sin embargo esta misma persona entrevistada, poco después reconocía:

...yo creo que en la cuestión organizativa a pesar de que es quizá donde más posibilidades tenga el centro de hacer ciertas cosas, también hay muchas cosas que se podrían mejorar. (E7)

¿En qué se podría mejorar? En algunas rigideces de normativas, especialmente las que se refieren a jornada (continua o partida), calendario escolar u horarios:

Bueno, pero hay aspectos que no; jornada continua o partida, por ejemplo, de los que tú apuntas ¿eh? ¿Por qué no va a tener un centro autonomía a la hora de decidir eso, si la comunidad educativa de ese centro está toda de acuerdo? Es decir, no es lo mismo hablar de un centro de Bilbao, que de un centro de un pueblo, que es comarcal, que no sé qué, y que puedes llegar a que la comunidad educativa esté de acuerdo ¡todos! en que los alumnos después de comer se vayan a casa. (E7)

Creo que respetando por ejemplo un mínimo común para todos de días lectivos, horas lectivas, asignaturas comunes... Cada centro podría tener mayor autonomía por ejemplo a la hora

de decidir el calendario, de decidir el horario escolar, incluso en currículum. (E3)

- ¿La Escuela Pública Vasca está muy, muy reglamentada, desde las circulares de comienzo de curso y tal o...?

Yo creo que sí. Yo creo que sí. O sea ¡el calendario escolar! no puedes empezar antes de tal día. ¡Vale! Ni después de tal día. ¡Vale! ¿Por qué no se puede poner un margen de comienzo, y un margen de final? Por ejemplo, digo ¿eh? Mira, te digo esto porque por ejemplo ¿eh? Para que veas por dónde van los tiros. Una escuela que yo tengo; no se puede empezar antes del día 7 de septiembre, y el día 8 es una fiesta en un pueblo de al lado que todo el pueblo va allí. Entonces, si empiezan el 7, luego el 8 ya tienen un problema, porque los padres montan bronca en el consejo escolar porque quieren que el día 8 sea fiesta. Pero es una fiesta que no tiene una razón pedagógica, ni de no sé qué... es de ese pueblo, de esa escuela. Bien, y encima es un sitio que nieva mucho, ya te estoy situando un poco, y hacen el calendario y se encuentran, como no pueden empezar el 6 por ejemplo, para luego el 8 coger ese día, se encuentran que luego que si nieva un día, y pierden un día, tienen que quitarse días de vacaciones, pudiendo haber empezado el 6, sin ningún problema. Entonces, este tipo de cuestiones que no, que no dan esa flexibilidad a los centros, que pueden parecer tonterías, pero que enzarzan en discusiones, que quitan muchas energías en los consejos escolares, pues simplemente siendo menos reglamentizado, o esa reglamentación, flexibilizándola un poco, podrían suponer grandes cosas para los centros. Por ejemplo ¿eh? Porque es que cuando leía esto ¿no? horarios de profesorado, calendario, jornada continua, yo creo que en la cuestión organizativa a pesar de que es quizá donde más posibilidades tenga el centro de hacer ciertas cosas, también hay muchas cosas que se podrían mejorar. (E7)

Tenemos una autonomía para marcar el 20% del currículum, pero los centros no tienen autonomía para establecer su horario escolar. Pues hay cosas que dices tú: "pues no sé si tiene mucho sentido ¿no?" (E10)

Bueno, yo, por ir centrando un poquito más, ya que has comentado el tema organizativo, la necesidad en algunos centros es imperiosa. Yo lo noto muchas veces, prácticamente cada vez que me reúno con directores y directoras. Es decir, la organización viene muy marcada desde arriba, a veces incluso, y es una...tengo que hacer una crítica razonada, también se lo hago a ellos ¿eh? es que muchos acuerdos sindicales, entre sindicatos y Administración, encima condicionan eso, es decir, se meten incluso a regular la figura, la organización, la dedicación y tal. Entonces yo creo que en eso se tiene... hay ahí un amplio margen de mejora y que realmente agradecerían los centros. (G2P3)

- ¿Por ejemplo podrías concretar algo?

Sí. (G2P3)

- Aquí se habla de calendario, horario...

Los acuerdos sindicales, hablando de eso... (G2P2)

- Ejemplifica, si puedes. Digo para ayudar.

Bueno, ahí está recogido el tema del horario, el calendario y todas estas cuestiones que son evidentes ¿no? desde mi punto de vista, vamos. Quiero decir, y lo que decías tú, hay que trasladar parte de esa, no diría titularidad pero bueno, competencia que da la titularidad a la comunidad escolar. No se puede entender hoy en día innovación si la innovación no alcanza también a organizar un poco, en fin, los calendarios, los... y eso es correr riesgos. Autonomía es correr riesgos también, pero al mismo tiempo si uno está dispuesto a correr riesgos hay control, porque hay evaluación, hay evaluación y luego mejora, y por tanto si hecha una propuesta en ese sentido, de carácter autónomo, si lo hubiera, para regular esas cosas, si a uno no le sale muy bien, siempre es de sabios rectificar y eso sería de alguna forma la dinámica en fin, unido con la autonomía, que nos permitiría de alguna forma probar y regular con el tiempo. (G2P2)

21. La gestión de personal es “el agujero negro” de la autonomía. Las direcciones no pueden ejercer las funciones de una verdadera jefatura de personal. Los centros apenas tienen margen de decisión, no ya para la contratación de personal, sino para establecer los perfiles del profesorado que necesita, pues choca frontalmente con el sistema de provisión de puestos, si bien existen experiencias de perfilación para algunos puestos especializados de Formación Profesional.

Hay una unanimidad sin fisuras en señalar que el gran vacío en materia de autonomía escolar en la Escuela Pública es la gestión de personal¹⁵:

... y luego ¡qué decir de la gestión de personas! De recursos humanos nada, nada, nada, no hay nada de autonomía.
(E2)

De la personal ya te he comentado antes que me parece que es fatal. Pero tanto a nivel de personal no docente, es decir, de conserjes, de secretarías... como de profesorado y yo creo que en este momento no se gestiona el personal, no se gestiona. Lo único que se hace es una labor intermediaria entre planificación y las matrículas. (E4)

Y de gestión pues tampoco hay muchas posibilidades de gestión, o sea, que no veo mucha posibilidad de maniobra ahí. Y desde luego donde habría que mejorar es en la gestión de personal, que de eso se habla muy poco. Yo creo que sí habría que avanzar ahí y lo hemos hablado muchísimas veces, incluso lo hemos acordado en tertulias o en jornadas con los sindicatos.
(E11)

Y a veces se hace algún avance tímido con alguna parte de la plantilla. En Primaria con algunas plazas que configura el centro, pero no está generalizado, ni podría ser generalizable, porque es incompatible con el sistema de provisión que tenemos.

Por lo tanto ahí hay un escollo fundamental. Entonces, ¿qué hay que hacer? ¡Ese escollo es difícil de salvar! Eso tiene que venir acompañado primero, de un cambio de legislación básica, de un cambio en la mentalidad sindical... (E20)

Esta falta de competencias de los centros en materia de gestión de personal, se manifiesta fundamentalmente en tres direcciones. La primera en la dificultad de las direcciones para poder ejercer una verdadera jefatura de personal¹⁶:

Yo una de las cosas que más echo en falta en el tema de la gestión cuando he estado, es la gestión del personal por ejemplo. Es decir, que tú tengas personal, y yo en eso tuve problemas en su momento, de que no cumpla con el trabajo. Y es muy duro tú como compañero mismo organizar en un claustro porque alguien no acudía a las reuniones, no a las clases, que eran muy buenos profesores en las clases, pero en las reuniones que había de equipos docentes, por ejemplo, no acudían porque decían, entendían, que no era su labor. Entonces, ahí no había autonomía para gestionar eso. Esa autonomía tenía que ir fuera. Tú, si querías, tenías que ir a la Delegada de Personal a que eso lo gestionara, pero tú no podías gestionarlo, no tenías ninguna herramienta más que decirle de buena manera "oye, sé buena, ven a las reuniones. Oye ¡jopé no nos hagas esta faena...!" no tenías ninguna posibilidad de gestión. Entonces yo creo que hay mucha carencia. A mí me parece que en eso es de las cosas más claras. (E4)

...lo que hemos dicho antes, el margen que tenemos de autonomía, de evaluación ¿lo utilizamos o nos da miedo?, ¿tenemos apoyo por parte de la Administración?, esto es, si existe una persona que es problemática, crónica ¿no?, ¿realmente existe apoyo por parte de la Administración?, ¿los propios centros estamos preparados, el propio profesorado está preparado realmente de que es necesaria esa evaluación y dejar el corporativismo para un lado y actuar en consecuencia? Es decir yo creo que esos son por ley, tenemos posibilidades de actuar, pero existen muchos miedos o miedos por una parte en los centros de tomar decisiones pero también porque no existen apoyos por parte de la Administración. (E13)

Es que yo creo que es bastante generalizado que, al fin y al cabo, aquí haces lo que te salga de los cojones y no va a pasar nada. Mientras no mates a un crío, ¡puf!, da igual ¿no? Y encima hay parte de razón en esa afirmación, no toda, pero hay parte de razón que en el desenvolvimiento profesional tuyo está claro que parece que puedes hacer bastante lo que quieras que no pasa nada, que no pasa nada, y entonces puede ocurrir que en grupo se tomen una serie de acuerdos pero ahí los que decidan que se lo saltan y se lo saltaron y se acabó y no encuentran ningún apoyo y eso lo vimos ahí en (un instituto), y buscas el apoyo en inspección y entonces se agarra el rollo funcional, el rollo de no sé qué, ¿no? Entonces yo creo que esa sensación está ahí. (E23)

En segundo lugar las direcciones no tienen ninguna facultad para poder contratar personal:

Entonces, yo creo que desde ese punto de vista no hay mucha autonomía del centro, porque también no hay autonomía porque los proyectos requieren de apoyos externos, contrataciones de personal con un perfil determinado, que no hay capacidad de contratar a no ser que se implique el AMPA en esa contratación.

- Pero estas hablando de profesores.

No, o de personal auxiliar, por poner un ejemplo, para llevar temas, por ejemplo, de apoyo escolar, necesitas contratar a animadores socioculturales o a mediadores. Entonces, claro, esas figuras en teoría que podrían sacar un trabajo en el centro, hay que contratar, y claro, el centro no puede recurrir a esas contrataciones porque no puede contratar. O el tema de deporte escolar, coordinadores de deportes que en un momento llevan adelante un proyecto de deporte escolar; pero claro, alguien tendrá que dinamizar ese proyecto. Hombre está el de Gimnasia o de Educación Física, ¿no? Pero hace falta alguien con más dedicación fuera del horario escolar, entonces... (E5)

...eso no quiere decir que ningún funcionario no sirva para llevar proyectos hacia adelante, de hecho hay mucha gente...

Pero en un momento determinado puede ocurrir que en un centro, en su plantilla de profesorado no haya profesorado con un perfil determinado, por ejemplo, si quieres llevar un proyecto de bilingüismo o de trilingüismo. Hacemos un proyecto, una planificación, pero nos damos cuenta que somos dos profesores los que tenemos un perfil de inglés determinado. Lógicamente en mi plantilla no existe; yo pido estos recursos a la Delegación y me dice “pues no lo tenemos ahora mismo”. Ese determinado perfil de profesorado que pueda dar Física en inglés, o Matemáticas o lo que sea, me es igual, aquello que el proyecto educativo haya determinado que hay que dar en inglés, por ejemplo, pero claro, yo si no tengo ese recurso no puedo llevar adelante ese proyecto, entonces, claro, como me interesa llevar adelante ese proyecto porque es un proyecto estratégico del centro...sin embargo conozco a personas que tienen ese perfil ¿por qué no puedo contratarlas? (E5)

...hay porcentualmente pocos proyectos, digamos, autónomos. “Yo he contratado con el Ayuntamiento de Bilbao ahora un servicio de ludoteca los sábados a la mañana en los locales con no sé qué, que me cubre los gastos de la biblioteca”. Pues, eso, hay pocos proyectos de ese estilo. Creo, porcentualmente ¿no? Y eso seguramente pensando en autonomía pues es escaso. No hay posibilidad de contratación, no hay posibilidad de elección de personas a contratar, no hay bolsas especiales para escuela. Dice “este me ha dado muy buen resultado, además es del barrio” (E19)

Pero tampoco, en tercer lugar, existe margen para escoger entre el personal que hay. No se ejecuta la posibilidad que abre la LEPV de perfilar plazas¹⁷:

Y en el tema personal, que yo creo que es un tema muy delicado, pues... ¡vamos! a mí me sale por una parte creer que se tiene que tener una mayor autonomía a la hora de... sí, de contratar, o de decidir algún tipo de profesorado ¿no? pero veo que tiene muchos inconvenientes también. Pero no sé, la fórmula ideal sería difícil, pero te encuentras con, cuando tienes, bueno, pues, un grupo de profesores que, por ejemplo, entran en un proyecto, pero que llegan al centro y no entran. Pues yo creo que

ahí el centro tendría que tener alguna capacidad de decir pues esto no encaja ¿no? O profesorado...claro, siempre nos referimos a los que tienen problemas, pero, cuando tienes problemas, no hay ninguna capacidad ni medio, ni camino, para abordar esa situación. No la hay, no hay ninguna autonomía. No digo irnos al modelo americano, que cada centro contrata a sus profesores, pero sí, pues yo creo que las direcciones de los centros tienen que tener algún cauce para opinar y para dar algunas líneas del perfil del profesorado que necesitan en algún momento ¿no? Necesitas un profesor para un PIE y te llega el de la lista, y entonces luego... ¡Pues no! pues hay que tener alguna capacidad de decir, y este grupo es así y...es difícil, porque yo entiendo luego la gestión luego es difícil, pero... (E3)

Hombre, yo creo que es importante el proyecto educativo del centro, porque, al final, la base de un centro está en el proyecto educativo. Luego tenemos el proyecto curricular, el plan anual. Si el proyecto educativo me dice que yo quiero hacer un centro con unas características determinadas ¿eh?, entonces con un proyecto de inclusividad, de trilingüismo, de lo que sea, yo tengo que buscar las personas más idóneas para poder desarrollar el proyecto este, entonces, claro, si yo lógicamente primero tengo que echar mano de la plantilla del centro, si la plantilla del centro me permite, por supuesto, llevar adelante esos proyectos, no hay ningún problema, sean funcionarios y, si son interinos, que tengan una cierta estabilidad. (E5)

No obstante se reconocen algunas experiencias de dotación de recursos para algún proyecto especial, o de poder perfilar plazas en algunos puestos especializados de Formación Profesional:

...en el caso de Amara Berri amplía plazas, en el caso de Comunidades también da alguna dotación y tal, complementaria. Lo que es más de asignación específica, de, o sea ya tareas más específicas que las que vienen tipificadas con yo que sé, la categoría laboral, la especialidad o lo que sea, dentro del cuerpo, pues esto en FP, que yo tenga entendido se ha hecho algo, porque se daba la circunstancia de que llegaban maestros que tenían que enseñar a trabajar a los alumnos con determinadas máquinas que

no habían visto en su vida y claro, aquello era una pérdida de tiempo.(E1)

22. La escasa capacidad de gestión del personal condiciona e incluso hipoteca severamente la posibilidad de desarrollar proyectos de innovación de forma autónoma.

La autonomía de los centros públicos queda seriamente afectada por esta clara deficiencia en la gestión de personal, que dificulta que los proyectos de los centros puedan florecer y, cuando lo hacen, sea una experiencia efímera¹⁸:

...además hay experiencias porque te ha coincidido un año un equipo humano, potente, dispuesto, ilusionado, como para tirar la cosa. ¿Qué pasa al año siguiente?, pues que se te ha ido al traste, vuelta a empezar y la desesperación de la dirección del centro. ¡Oiga que tengo mucho que decir a este respecto!... de muchos profesores que te dicen, ¡que yo, que no!... entonces yo el punto este del personal me parece clave ¿eh? (E17)

Al profesorado. A la plantilla. Yo puedo mantener una plantilla de alguien que me va bien si está en listas, si cumple otros elementos formales, porque yo a éste le conozco. Porque además éste ya sé que lo hace, porque además éste ha encajado muy bien, porque además éste es del barrio, porque además éste me lleva la ludoteca...y eso creo que para la gestión institucional, pues es un problema. O sea, pues porque sí, porque te cambia. Porque ha participado en un periodo, luego viene otro, luego viene otro. Bueno, todo el tema de plantillas no estables, que no dependen de los centros, que es otro problema estructural, y a su vez pues es un problema para la autonomía de los centros (E19)

...Pero yo ahí creo que lo que no podemos de alguna forma es ir frenando proyectos en los centros porque hay personas que no quieren avanzar, “yo estoy muy cómodo en muy puesto, tengo mis derechos”, y claro y si mi centro quiere llevar

un proyecto de trilingüismo y me doy cuenta que tres personas no cuadran en ese proyecto, ¿qué vamos a hacer?: ¿porque esas tres personas no cuadren, no poder llevar adelante ese proyecto...? (E5)

Pongo por caso: ¿y si yo por ejemplo quiero hacer, quiero que haya un tutor por curso de Secundaria, pero quiero que todos los profesores de mi centro sean tutores y además sean tutores de seis o siete chavales o chavalas y los lleven de 1º hasta 4º?. Te lo digo porque es un tema que me está preocupando últimamente demasiado, porque me voy a encontrar con muchísimos problemas, con muchísimos problemas. Pero, ¿no es lo más adecuado? ¿No hay que diferenciar tutoría grupal con todo lo que se pueda trabajar en ese grupo-clase con lo que es la tutoría individualizada de cada alumno o alumna a lo largo de una etapa tan complicada como puede ser la ESO? Sí. Si tuviera autonomía para poder distribuir cargos, organizarme de otra manera incluso, de que alguien en Educación me hiciera caso y dijera “no es mala idea. ¿Por qué no lo ponéis en práctica?, ¿Qué necesitáis, sí? ¿Qué necesitáis? Porque os lo ponemos”. Yo lo entiendo así y además el espacio de autonomía deber ser un espacio de innovación. (E8)

23. La gestión de personal urge ser replanteada para lograr grandes acuerdos. Las soluciones no son fáciles, suponen cambios radicales y el incremento de la capacidad de gestión de los centros no está exento de peligros. Pero existen fórmulas para empezar a avanzar: la zonificación en la cobertura de plazas, las adjudicaciones plurianuales, los sistemas de provisión especial sobre la base de contratos con la Administración etc.

Estamos ante una cuestión peliaguda, en la que no es fácil dar soluciones:

Eso sería una revolución, que, además, tampoco se soluciona todo por ahí, porque si transformas el funcionario en

laboral fijo, acabas estando en una situación parecida. Entonces digamos que es un campo de reflexión importante. (E20)

...la gestión de personal pues igual es un tema al que hay que dar alguna vuelta. Yo creo que en el tema de los funcionarios pues es difícil, porque existe un entramado legal establecido y tradicional y muy complicado... Todo es cuestión de sentarse en una mesa y establecer las condiciones y ver de tal forma que los centros sí puedan tener su parte y respetando, porque yo creo que en los principios de acceso al empleo público la igualdad es un criterio que habría que mantener, no es una tontería...que no puedan existir ahí, digamos, arbitrariedades parece importante ¿no? Parece que son importantes esos criterios de igualdad y de mérito que se dice siempre. Yo creo que sí que es importante que se respeten ¿no? y habría que ver cómo se puede conjugar eso con determinados márgenes. Sentados a una mesa se podrían encontrar...algunas soluciones. (E25)

El gran problema es desmontar un sistema funcionarial de la noche a la mañana. Otra cosa que lo hagas de modo gradual, de modo incremental. (G1P2)

Habría que introducir cambios estructurales muy profundos, como repensar la función pública, replantearse los modelos de contratación municipal de otros países etc.:

...yo creo que hay que reformar la función pública, chico, ya sé que estoy hablando de... pero hay que reformarla (E18)

...el modelo de municipalización de la gestión que existe en muchos sitios existe porque históricamente se planteó así en origen, pues qué sé yo, en Finlandia o en Inglaterra, que los centros sacaran las vacantes, los directores o el equipo directivo seleccionen en función del perfil y unos requisitos y el ayuntamiento contrata y paga en gestión delegada porque le pasan los fondos. Yo creo que aquí desmontar un sistema

funcionarial sería difícil, ahora, alguien a lo mejor con inteligencia o con imaginación puede montárselo. (G1P2)

Pero también los participantes han aportado ideas que permiten avances parciales. Por ejemplo: la cobertura de plazas, especialmente cuando hablamos de interinos, en función de comarcas o zonas:

Habría que buscar otras formas ¿no? pues bolsas de trabajo por zonas, por Lea Artibai, y que haya una bolsa de trabajo de sustitutos en Lea Artibai y en Santurce otra y tal. Yo lo que veo es que la gente trabaja muchísimo más a gusto ¿eh? en un sitio donde quiere trabajar. Y el estar a gusto trabajando creo que es una ventaja para los niños y para el resto del profesorado y cualquier persona que baja andando de su casa al centro y tarda cinco minutos, pues va con otro humor que si tiene que ir hasta no sé dónde y tiene que pasar por Malmasín y estar allí atascado no sé cuánto tiempo. (E15)

...en el tema del profesorado interino puede haber más margen para introducir cambios o mejoras. Se ha hablado muchas veces de, por ejemplo, de incluso reducir los propios ámbitos de los profesorados interinos, hablando de zonificaciones, de tal forma que el profesorado interino sea más cercano a los centros, tenga una referencia más comarcal, por ejemplo... Sí se podría llegar a progresos, a cambios, desde el punto de vista igual de zonificación, de reparto del profesorado interino, incluso de asignación de profesorado interino de forma semiconstante a determinados centros. (E25)

O bien, las adjudicaciones plurianuales a zonas peor comunicadas o de acceso más complicado:

Hay dos o tres iniciativas que yo creo que sería importante. Otra que no he mencionado de cara sobre todo a los centros situados en ámbito rural, yo creo que se podrían dar adjudicaciones por periodos prolongados de tiempo, es decir, que determinadas plazas, en determinados lugares ofrezcan una garantía de continuidad. Que en Valdegovía por ejemplo una plaza en la escuela de Valdegovía para un profesor interino quizá lo más adecuado no es que tenga una duración de un año, y yo

creo que ahí sí que se podría llegar sin duda a acuerdos para que quien elija una plaza ahí pueda tener un compromiso que le garantice trabajo durante un periodo prolongado de tres, cuatro años por ejemplo, y que a su vez asuma el compromiso de participar esos tres, cuatro años. Yo creo que eso mejoraría mucho en escuelas que son, que tienen graves problemas de continuidad dentro del profesorado. Esa es una iniciativa que yo creo que sí que habría que profundizar. (E25)

Fórmulas hay ¿eh? porque si quieren en Carranza, la Administración podría decir “la adscripción en Carranza tiene como mínimo obligatorio tres años y le doy un incentivo económico porque tiene difícil desempeño y le voy a pagar medio millón más al año” ¡y ya está! Solucionado el problema del profesorado de Carranza. (G1P3)

En esta línea de incentivos económicos se pronunciaba también otro de los entrevistados:

Volviendo a la gestión de personal ¿no?, por extenderme un poco más ¿no?...cabe la posibilidad de que los centros con más dificultades siempre se encuentren con profesorado menos estable o peor profesorado. Entonces lo que hay que hacer, volvemos a hablar de las medidas de atención a la diversidad. Entonces el profesorado que realmente más se implica con un centro complicado. ¿No estamos hablando de diferenciar trabajos?, ¿De pagar más a quien más trabaja y a quien en mayores dificultades trabaja? Pues, por ejemplo se podría pagar más al profesorado que estuviese en un centro y no porque esté, sino porque es evaluado y además lo hace bien ¿eh? Y encima lo hace bien. Que vaya a trabajar a este tipo de centros. (E16)

También se han señalado posibilidades contempladas en la Función Pública, pero que no se están aprovechando suficientemente, como los sistemas de provisión especial, que pueden ir unidos a la fórmula de contrato-programa del que hablaremos en la proposición 74:

Yo creo que esto que (nombre) intuye ¿no?, sería un sistema de provisión especial. Eso entra perfectamente en nuestro sistema funcional. Si hubiera habido voluntad de desarrollar

una ley sin romper mucho la estructura que (nombre) decía mastodónica, sí tenemos posibilidades. O sea, los sistemas de provisión especial, los sistemas de provisión específica, los... son junto con los concursos generales, formas que la Administración ya ha ensayado para otras cosas, para otros departamentos, para otras necesidades, para otros servicios. Ya las ha ensayado. O sea, yo creo que hay un componente muy importante que podíamos andar, ligándolo a lo que (nombre) ha llamado contratos con los centros que es que "yo tengo estas necesidades y contrato y pacto con usted qué es la bolsa", no sé cómo llamarlo, la bolsa. Tenemos ya maneras de hacer que no las hemos desarrollado. Entonces yo, al contrario, yo pienso que sí hacen falta normas relacionadas con el desarrollo de la autonomía como se están elaborando en Cataluña, que realmente dejen claro cuál es la voluntad, cuál es el camino que la Administración educativa en este caso, quiere recorrer ¿no? y donde se recojan posibilidades como las asignaciones especiales, etc. Normas que tienen que estar avaladas con la parte social para que no supongan una discriminación de derechos adquiridos, etc., etc., pero yo creo que ese camino sí está abierto. Sí está abierto dentro de la estructura funcional que ya tenemos, pero no lo hemos desarrollado. (G1P1)

Ahora ¿por dónde se podría caminar? Bueno, yo creo que hay que ir caminando por la idea de contrato-programa con los centros. Eso es lo que yo creo. Que una posibilidad de ir jugando dentro del marco que tienes, pero haciendo que la autonomía no sea "¡ay me voy por donde yo quiera!" es establecer un acuerdo en el que digas "bueno tú, centro, ¿qué quieres hacer?". "Yo quiero hacer estas cosas". "Para hacer estas cosas que, bueno, parecen razonables ¿qué necesitas?" "Necesito esto, y quiero conseguir estos resultados". Y yo creo que o vinculamos autonomía, proyectos de innovación, dotación de personal a resultados, o no avanzaremos tampoco. (E20)

También hay quien no vería con malos ojos que la dirección pueda tener alguna capacidad de contratación, al menos de una parte pequeña del personal. O que el propio personal pudiera adscribirse a proyectos con los que se identifica:

...yo recuerdo visitando escuelas en Londres es que...aquello de que te refuerzas en tu propia concepción: los centros públicos, las direcciones escolares, eso sí, con el consejo local, que el control lo tenía... ahí tenías, me acuerdo además que ellos el tema de la inmigración ellos lo tienen desde no sé cuando, tenían la opción, yo me acuerdo de uno que enseñaba suajili, que, además, pertenecía al lugar donde estaba... la riqueza que podían tener precisamente con la contratación de aquella persona mucho más cercana a... frente a lo nuestro, que es este sistema difícil. Por eso yo en plan muy cauteloso, no podrá ser en el 100% pero igual sí que tendríamos que asumir un porcentaje del personal que tuviera otra posibilidad de acceder... repito ¿eh?, con controles, que no quede en manos de la dirección o que nos traiga a su amiga. (E17)

Yo creo que habría que buscar fórmulas. La experiencia sí dice que al profesorado que le gusta el proyecto de centro, de hecho se queda. Eso produce estabilidad del profesorado. Por ejemplo en Eskola Txikiak no hay estabilidad porque una parte grande del profesorado es interina. Pero hay muchos a los que les gustaría quedarse, pero no pueden quedarse, tienen que salir. Ahí quizá habría que buscar un sistema. También creo que hay centros, bueno, que, por sus propias características, tiene que haber de todo en la sociedad, prefieren que sin más se les mande el profesorado. Creo que eso también hay que respetarlo. Pero sí creo que tendría que haber en todos los centros donde quieran hacer cosas que sean un poco diferentes deberían tener la posibilidad de... y luego esa posibilidad de que el profesorado pudiera implicarse en un proyecto que le gusta a mí me parece que eso habría que buscarlo. Creo que es un incentivo para las personas. (E14)

Pero no cabe duda, según nos advierten otros participantes que dejar esa capacidad en manos de las direcciones entraña sus peligros, como el nepotismo al que nos referíamos más arriba:

Pero me parece peligroso, me parece peligroso que el propio equipo directivo tome directamente las decisiones respecto a la contratación del personal. Yo creo que es algo que es normal. Es una tentación normal, porque cuando alguien está en un

equipo directivo y ve que una persona funciona muy bien dice "¡Jo! A este me lo quedaba" y en cambio cuando ve que otra persona pues igual pues no responde a lo que el propio centro está haciendo pues dice "¡Jo! A este no me lo quedaba". ¡Claro! Y yo creo que es una tentación normal, pero yo creo que es una tentación, porque a veces incluso la diferencia entre eso y la diferencia de talante o la diferencia de ideología entre profesorado-dirección puede marcar diferencias, los choques... ¡yo que sé! Me parece un tema enormemente peligroso, y por eso... (E25)

...al final eso puede pervertirse, o sea, quiero decir, en el sentido que al final yo puedo hacer que se queden, pues mis amigos, o gente que sea afín a mí... Entonces yo creo que eso no sé si voy a decir que es una línea roja, pero que es algo que hay que tener cuidado con ello ¿eh? Hay que tener cuidado pues porque yo creo que solamente habrá que ver si un centro puede marcar un perfil, o puede marcar un tipo de profesional cuando sea imprescindible, si no...yo siempre he dicho que una de las cosas buenas que tenía en teoría el sistema educativo público es la pluralidad del profesorado que tiene, es que a mí me parece que eso también es bueno... (E10)

24. La autonomía de la gestión financiera ha experimentado avances, pues permite gestionar el presupuesto y que cada centro decida en qué se gasta y sobre esta materia sí hay control y rendición de cuentas. Eso sí, siempre dentro de la dotación presupuestaria que se da a cada centro.

En el campo de la gestión económica se reconocen avances en los últimos años. Los entrevistados no lo nombran, pero cabe presuponer que el Decreto 196/98 sobre régimen administrativo-financiero de los centros está detrás de esas apreciaciones.

Luego, a nivel de gestión yo creo que el avance mayor ha sido la gestión económica. La gestión económica, o sea, hay una

dotación, que sí que viene impuesta y luego el centro gestiona y creo yo que ahí sí que hay una autonomía. Creo que el control es necesario, y por tanto estoy a favor de que se hagan auditorías y todo ese tipo de cosas. (E2)

Bueno, se ha ido avanzando, porque en el ámbito económico es verdad que hay una mayor capacidad que cuando teníamos este presupuesto, esto gastabas, incluso tenías hasta dónde tenías que comprar las cosas. Ahora hay una mayor capacidad de gestionar una de parte de la financiación... (E3)

Desde que yo he estado en la dirección se han dado pasos, por ejemplo, hubo un proceso que se dio de autonomía económica y financiera, hubo un paso donde nosotros en aquella época también fuimos centro piloto... En este momento sí que hay un mínimo de gestión de autonomía. Es decir, los centros gestionamos un dinero y tú puedes contratar unas mesas que antiguamente no podíamos hacer. Es decir, que ya hay un mínimo de gestión... (E4)

...es verdad, se puede decir en lo económico que no hay dinero pero no que los centros no puedan gestionar un presupuesto que tienen asignado con una gran libertad y utilizando criterios y parámetros que aparecían en la ley de la Escuela Pública Vasca... (E6)

Pero como ya señala este último entrevistado, la autonomía se ejerce sobre la base de una asignación presupuestaria que, para algunos, es insuficiente:

Entonces en realidad cuando se habla de autonomía se habla de patatas que se les pasa a los centros, la autonomía de la gestión es que yo te doy el mismo dinero que te daba antes, te lo doy en unas partidas de las que no te puedes mover y ahora ¡organízate!. Oiga eso no es autonomía, es que usted me ha pasado el marrón de seguramente, en la Secundaria, una insuficiente financiación de los centros. (E8)

Creo que hay un poco de autonomía en la gestión de los gastos corrientes, digámoslo así...en fin, lo de poco monto. (E19)

La Escuela Pública Vasca tiene fundamentalmente capacidad de autonomía en una parte de la gestión, la gestión económica cada vez mayor, pero las limitaciones presupuestarias y la cantidad de dinero que tiene, pues limita mucho esa capacidad. Es decir, no tiene ni siquiera, o tiene muy escasa capacidad de poder conseguir dinero extra para mejorar sus propios proyectos. (E24)

Y estas últimas afirmaciones nos permiten enlazar con las restricciones que impone la Administración, según nuestros investigados.

25. Existen márgenes de mejora en la gestión financiera: En las compras, pues los centros tienen algunas restricciones con las homologaciones y los topes de gasto; en los servicios que contrata la Administración (transporte, limpieza, comedores...) en los que el centro no puede intervenir. E incluso a la hora de poder realizar convenios con otras instituciones o agentes sociales.

Entre las restricciones de las que se han quejado los investigados cabe señalar las relativas a las compras, las que tienen que ver con la gestión de servicios como limpieza, comedor y transporte y las que echan en falta mayor capacidad, incluso, de realizar convenios, con repercusión económica, con otras instituciones o agentes sociales.

Dentro del primer apartado, las compras, las restricciones que se indican se refieren a la obligación de los centros a ceñirse a los proveedores que señala el Departamento y al tope establecido de gasto de una compra o inversión¹⁹:

El Departamento ha ido a marcar más el terreno incluso en las compras. Cuando empezamos a funcionar con los ordenadores, podíamos comprar los ordenadores donde mejor nos pareciese, pero es que hoy en día pues ya no se puede comprar cualquier cosa sin el visto bueno del Departamento. Además, teniendo en cuenta que eso supone un incremento del coste. O sea, que nos está saliendo más caro este favor que nos está haciendo el Departamento de Educación. Entonces, bueno, pues, por ejemplo, los materiales, el mobiliario escolar, lo mismo. Hay proveedores que no aportan o no abastecen esos materiales a los centros si no es a través de la vía de la concertación o de la homologación que tiene el Departamento de Educación, con lo que encarece el producto. Esto lo tenemos, y lo tenemos más que probado, y lo hemos, lo hemos solido denunciar, hemos solido hablar con los distintos viceconsejeros de Administración y Servicios en las distintas legislaturas anteriores y no ha tenido ninguna solución, no ha habido ningún cambio. Lo hemos denunciado públicamente en vista de que no se nos hacía caso. No se tiene en cuenta todo esto y bueno, pues todo sigue igual. Con lo cual pues, bueno, en vez de avanzar en el nivel de autonomía pues hemos ido a peor. (E11)

Un tema que nos ha creado muchos problemas es el tema de la gestión económica. Tenemos autonomía desde hace...teóricamente desde hace muchísimo tiempo. Hay varios aspectos que siempre hemos insistido mucho en ellos, pero es que parece que no hay forma de obviarlos. Uno es el tema del límite de compra. No nos ocurre muchas veces, pero el límite de compra, actualmente creo que está en 12.000 euros, es un límite, bueno, en un centro de bachillerato o de secundaria obligatoria pues...traspasa el límite poquitas veces, en algún, momento igual una fotocopidora, etc. Bueno, ese aspecto por un lado, un límite un poco más amplio. Y en segundo lugar, todo el tema de productos homologados. Nosotros lo que les pedíamos, bueno, sabes cómo funciona esto: el Departamento de Educación todos los años hace una convocatoria, y hay productos homologados. Les pedíamos que la homologación a nuestro entender debiera de ser genérica, una homologación de la comunidad europea, etc. prácticamente todos los productos tienen ahora. Suficiente. Porque nos hemos dado cuenta de que muchas veces cuando empezamos a comprar cualquier tipo de material, informático,

por ejemplo, por poner un tema bastante claro, nosotros tenemos proveedores que nos ofrecen material a un precio bastante más barato que el homologado del Departamento de Educación. Entonces no le vemos ningún sentido vamos. Pero es un tema difícil. (E22)

Otro apartado es el relativo a los servicios que el centro recibe u oferta: limpieza, comedor, transporte.... Es la Administración la que contrata el servicio y el centro no puede intervenir en ello:

...yo creo que ahí todavía hay lagunas ¿eh? Porque en los centros, ¿quién contrata la limpieza? La limpieza la contrata el Departamento, porque se supone que ahorra, pero eso crea problemas a los centros, porque si te viene personal de una empresa y te tienes que estar todo el día pegando con la empresa, pero tú no le has contratado, no le puedes apretar...pues eso da problemas. Y muchas veces ese tipo de problemas...

- Por limpieza y así ¿no?

Sí, por limpieza, por limpieza de cristales, por la jardinería...o sea, cosas de estas pues que son cosas del día a día también, pero tú no las has contratado y les contrata la Administración y eso da problemillas también ¿eh? (E10)

...los últimos cambios que ha habido en la escuela, en la Escuela Pública, por ejemplo, los comedores, el transporte. Se ha hablado muy poco, porque hay muy pocas experiencias de funcionar desde una gestión indirecta, o sea, desde una organización por parte de los centros. En Gipuzkoa había tres centros que organizaban su propio transporte escolar a través de las asociaciones de padres, y estos tres han tenido que dejar de funcionar de esa forma, digamos semiautónoma. Han tenido que entrar en lo que sería la gestión directa del transporte. En el comedor ahí está. Luego la gestión de los libros de texto y todo esto. Al final, el Departamento poco a poco está atando cada vez más todas las posibilidades de gestión que tenían los centros. Es decir, que me parece que en los últimos años hemos ido a peor, hemos ido a decrecer en grado de autonomía... (E11)

De tal manera que, ejemplos... Estando yo de dire hace ocho años, tuvimos broncas muy fuertes, a cuenta, por ejemplo, de la gestión del tema de la limpieza. Es decir, ahí hay un problema de que todo lo que el Departamento contrata al exterior, tú no puedes gestionarlo, no puedes ni decirle a la empresa: "¡joye! Esto no está limpio", por ejemplo. Y ahí nosotros tuvimos, incluso hicimos una denuncia incluso al Delegado territorial en su momento, con fotos, con un informe por escrito de cómo no estábamos conformes con el tema, y nos dio muchísimos problemas y muchas dificultades. Y cuando tú tienes un servicio dentro del centro, y sobre el que tú no tienes ninguna capacidad, ese es un problema de gestión. Lo mismo pasa por ejemplo con el tema de los comedores, nosotros lo hemos vivido hoy con el tema de los comedores. (E4)

Finalmente hay quien echa en falta la capacidad de contratar o incluso de poder realizar convenios con agentes exteriores:

Entonces a mi me parece genial que el centro convenie con un ayuntamiento y tal. Yo creo que todas esas cosas son positivas. Que un centro convenie con un ayuntamiento, con...

- ¿Y con empresas privadas?

Pues siempre que lo haga dentro de los marcos de la ley también, siempre que se respeten los límites que establezca la ley para esos convenios también, convenios de colaboración...

- Hoy por hoy la ley lo impide.

La ley establece unos márgenes de colaboración, unos marcos de colaboración para la formación en prácticas para cosas de ese estilo y tal y de ahí deriva la ayuda mutua empresa y centros de formación profesional, yo creo que se puede encontrar... (E6)

Otra cuestión de gestión que está limitada en los centros es el establecimiento de convenios y demás, porque el Director no es autoridad para hacer eso, con lo cual te limita muchísimo, tienes que gestionarlo todo a través de asociaciones, con lo cual dependes de asociaciones, te cobran por la gestión. (E7)

El tema económico, la autonomía económica... Y si yo quiero ir más allá ¿qué problema tengo?

- ¿Por ejemplo para obtener fondos de empresas, convenios...?

Por ejemplo, yo no puedo hacer nada, no tengo entidad jurídica. (E9)

Pero quizá los ejemplos más clamorosos de gestión económica centralizada y poco eficiente se estén dando en el terreno de las nuevas tecnologías, donde se niega la autonomía informática. Veamos estos jugosos testimonios:

Los centros no tienen autonomía para comprar el material informático. Los directores lo han dicho por activa y por pasiva, nos cuestan más los ordenadores comprados al Departamento de Educación con aquel cuento de que hay que mantenerlos, cuando es más barato con mantenimiento y lo que haga falta, si los compras fuera. El Departamento de Educación nos ha hecho faenas en esto, ha hecho faenas a la Escuela Pública Vasca en esto, en montones de casos: nos ha mandado celerones por pentiums, nos ha cableado los colegios y nos querían quitar un montón de dinero del dinero de equipamiento. Claro, desde que estás en la oposición y esto se lo planteas a los grupos de la oposición te dicen: "¡tienes toda la razón del mundo!", pero llegan al poder por h o por b y ¿qué ocurre? Que sigues sin comprar tus propios ordenadores, te los vuelve a dar el Departamento. (E16)

La dotación informática es algo enormemente sorprendente cómo funciona porque de alguna forma se obliga a los centros a comprar determinados modelos en determinados sitios, muchas veces con un precio pues bastante superior al precio de mercado habitual, incluso si el propio centro decide contratar otro tipo de ordenadores en otro tipo de...incluso en proveedores más cercanos que saldría más barato, y que incluyen a veces también el mantenimiento. Resulta que se prohíbe tajantemente la conexión al propio servidor del centro, hay un... Parece mentira que con un tema como la informática, donde cada centro podría ser su propio nodo y podría ser su propio...que esté

todo gestionado de forma tan centralizada. Ahí hay un afán de control y un afán de centralidad, que está fuera de sitio. Yo creo que se debería exigir a los centros unas condiciones mínimas tanto de control como de capacidad del sistema y unas condiciones técnicas incluso deberían de exigirse para servidores y demás, pero que ahí la verdad es que muchas veces te sientes menor de edad. (E25)

En el tema de ordenadores yo señalaría también el caso de Escuela 2..0, el Eskola 2..0 donde resulta que la compra se hace desde arriba, se impone a todos los centros, se lleva y luego resulta que en los centros nos llaman y nos dicen que no chuta, que encienden todas las tabletas a la vez, todos los ordenadores a la vez y que aquello no tira, porque no... el sistema no da suficiente capacidad ¿no? Y yo creo que ahí cada centro debería haber tenido un margen de autonomía mucho mayor y eso debería funcionar de otra manera. Cuando las decisiones se toman desde arriba y se imponen de arriba abajo pues en temas de compras, en temas de... pues muchas veces se llega a absurdos ¿no? Yo creo que ahora mismo en casi todos los centros de Secundaria hay en casi todos ellos unas cuantas impresoras que están arrinconadas allá en un rincón, porque llegaron con una dotación sin que nadie las pidiese, pero llegaron a todos los centros. Impresoras en color de chorro de tinta y cada centro probablemente tenía otras necesidades y hubiera gastado el dinero de otra forma. (E25)

8.3. Los principios y condiciones para la construcción de la autonomía y su aplicación y desarrollo en la Escuela Pública Vasca

En este apartado se desarrollan las proposiciones número 26 a 75. Dentro del mismo caben distinguirse los siguientes subapartados:

El Proyecto Educativo: 27 a 30.

El Liderazgo y las direcciones: 31 a 40.

El profesorado: 41 a 47.

La participación: 48 a 54

El entrono y los municipios: 55 a 57.

Los recursos: 58.

La evaluación y el control: 59 a 60.

La Administración Educativa: 61 a 68.

La Inspección: 69 a 70.

La relación Administración-centros: 71 a 75.

26. Un correcto desarrollo de la autonomía escolar debe asentarse sobre estos principios y/o requisitos:

- ***Un proyecto educativo compartido por la comunidad escolar.***
- ***Un equipo directivo con proyecto y capacidad de liderazgo.***
- ***Unos equipos docentes estables, comprometidos y formados.***
- ***Un entramado de responsabilidades que articulen el centro.***
- ***Una participación activa de toda la comunidad.***
- ***Una interacción con el entorno.***
- ***Unos recursos materiales y económicos para poder desarrollar los proyectos.***
- ***Una evaluación y rendición de cuentas, en una cultura formativa y de mejora continua.***

- *Una Administración -y unos servicios de apoyo y una Inspección- que acompaña, apoya y crea las condiciones.*

Todo ello bajo los valores y los principios inspiradores de la Escuela Pública Vasca.

Han sido numerosas -y ricas- las aportaciones que han hecho nuestros participantes al ser interrogados bajo qué condiciones impulsarían una política de incentivación de la autonomía escolar en la Escuela Pública Vasca, imposibles de reflejar en este informe. Nos limitaremos a ejemplificar con un par de citas, cada uno de los requisitos enunciados²⁰:

Un proyecto compartido por la comunidad:

Yo creo que se necesita un proyecto de centro para poder insertar ahí lo que supone una autonomía. Quiero decir, dar autonomía a un centro en el que no se tiene claro ni a dónde se va, ni con quién se va, ni por qué se va, me parece que es como dar unos recursos y unas posibilidades a un centro que no sabes muy bien cómo las va a gestionar. (E7)

Hombre, lógicamente, si hablamos que tiene un proyecto educativo es porque se supone que previamente ha habido un consenso en la comunidad educativa. Es decir, ese proyecto educativo tiene que estar de alguna forma consensuado con los padres y madres, con el profesorado y con los agentes que de alguna forma tienen relación con el centro. Porque si no, andamos en balde. (E5)

Un equipo directivo con proyecto y capacidad de liderazgo:

Un primer requisito es que de verdad en un centro educativo haya un equipo directivo y por lo menos un mínimo de un claustro de profesores que quiera llevar un proyecto adelante. Eso primero y para empezar. Y una de las condiciones indispensables para ese equipo directivo es que se gane a la comunidad educativa. Eso, primero y para empezar. (E14)

Cuando estaba en el COP, y luego cuando estaba en el IDC, que de alguna manera también impulsaron entonces pues la evaluación de proyectos de centro, de puestas en marcha de formación en centro, etc., etc. Veíamos con mucha claridad cuándo un centro tenía un equipo, un grupo de gente con capacidad de gestión de proyectos, que tiene facilidad para escribir y para convencer. Y otros centros que no tienen. Porque no les interesa, porque pasan, por muchas circunstancias dentro del funcionariado ¿no? Entonces, esos centros conseguían cualquier cosa, porque tienen, justamente, han tenido la suerte, no porque tengan un proyecto, sino porque tienen una gente que es capaz de elaborar un buen proyecto. (E24)

Unos equipos docentes estables, pero también comprometidos:

Yo pediría lo que también se pide ¿eh? por ejemplo, estabilidad de equipos directivos y proyectos en los centros ¿eh? y a cambio daría estabilidad de plantillas. O sea, lo que no se puede pedir es equipos directivos serios, con proyectos y tal cuando las plantillas cambian, la mitad de la plantilla cambia al año siguiente. O sea, que ahí hay ya un “yo te pido, pero no te doy”. Entonces yo creo que ahí tendría que ser un toma y daca ¿no? de ¡vale! compromisos de estabilidad. Pues no sé, sacar fórmulas de comisiones de servicios, o no sé... (E15)

Yo donde dice unos equipos docentes estables, yo no pondría la palabra estable. No garantiza. O sea, te pueden estar veinte años en el centro y ser una...(risas) Entonces tiene que haber unos vínculos docentes con estabilidad y compromiso, no sé... O sea, no puede ser que cada año cambian, es verdad ¿eh? pero... Fíjate que es una bobada, pero ¡buf!: yo hay alguno muy estable que me gustaría... (G1P6)

Un entramado de responsabilidades que articulen el centro:

Entonces voy a otro objetivo que me parece fundamental en el tema de la autonomía, que son pues las direcciones de los centros, cuando digo las direcciones de los centros no me estoy refiriendo solo al Director, que me parece un pieza fundamental

porque es quizás la más..., pero no es solo eso. Yo creo que en un equipo en el centro tiene que estar el propio Director con un equipo alrededor de él. Un equipo bien cohesionado pero es que además ni siquiera eso solo. Debe haber como otra serie de enganches, de motores varios en el centro, que son los que en definitiva terminan haciendo un modelo de centro... (E23)

Yo diría: estabilidad de alguna manera como estructura en el propio centro porque el cambio en una dirección es muy importante pero a veces si hay una estructura muy lograda, muy trabajada, ni siquiera llega a ser decisivo. Quiero decir que puedes cambiar un persona, pero si el equipo estaba más o menos funcionando y además hay otra serie de personas, estoy hablando del coordinador de un ciclo, estoy hablando de... o no sé, a veces no es coordinador de nada, es un tutor pero tiene una fuerza, me refiero a nivel humano dentro del grupo, y entonces bueno pues este tipo de cosas logran... ¿no? Si esto se da en una estabilidad en el tiempo, los equipos humanos se consolidan un poco y a partir de ahí podemos hablar del ejercicio de autonomía, si no es complicado poder hablar de ello. (E23)

Una participación activa de toda la comunidad:

Yo la primera que te he dicho es que sea una autonomía participada, es decir, que realmente no sea una autonomía donde está controlada o no sé si controlada o principalmente llevada, vamos a decir, por el elemento, que sí que es el elemento principal de la escuela en gran medida, que es el profesorado, pero no son los únicos sujetos que participan allí y, por consiguiente, yo creo que tiene que ser una autonomía participada ¿eh? Ese es el primero. (E10)

Y claro, hay direcciones de todo tipo y hay todo tipo de personas en cargos directivos. Entonces me parece que es un matiz importante. Yo creo que la autonomía debería ir unida a proyectos globales que son asumidos por la mayoría del profesorado del centro, por la inmensa mayoría del profesorado que implican a la comunidad, incluso más amplio, que de alguna forma son proyectos de los cuales los padres también, padres y madres tienen alguna participación, y que toda la comunidad

escolar, profesores y otros trabajadores del centro, pues pueden enrollarse ahí o pueden tener su margen de participación y de... Yo creo que si hablamos de impulsar la autonomía, hablamos de impulsar eso: una comunidad educativa que se marca objetivos comunes y que trabaja más o menos en una línea. (E25)

Una interacción con el entorno:

O sea, yo creo que ahí hay dos objetivos claros, que es una convivencia ética y unos resultados académicos, y que ahí nos tenemos que sumar todos, equipos directivos, profesores, tutores, especialistas, familiares, ayuntamientos, grupos culturales y deportivos del tal...o sea, esos son los únicos objetivos de una escuela. De un grupo de tiempo libre pues no sé, pero de una escuela, esos y sumarlos todos ahí ¿no? Es lo mejor posible. (E15)

...porque quizás el otro elemento que falta desde mi punto de vista sería lo que he dicho antes, lo de innovación: tiene que ser una autonomía dinámica, un centro que aprende, un centro que se desarrolla, un centro que innova. Entonces eso si se encierra mucho en sí misma, pues es difícil. Entonces por eso quizás... y el último punto, que yo sé que aparece en otro lado, la autonomía implica también conexión con otros centros autónomos y con otros organismos que no son el propio centro. O sea, capacidad y necesidad de intercambio y de conexiones. De enriquecimiento y de que le den pistas de que hay que moverse. (G2P2)

Unos recursos materiales y económicos para poder desarrollar los proyectos:

Un requisito: Tener medios suficientes, porque si no tenemos medios suficientes, para qué queremos tener autonomía, porque si luego queremos impulsar un proyecto, tenemos una necesidad, sabemos cómo hacerlo, pero nos falta o dinero, o material o tiempo, pues es como si no tuviésemos nada. (E11)

Hombre, las mejoras normalmente tienen un costo ¿eh? normalmente. Difícilmente puedes mejorar y puedes innovar si

no dispones de recursos ¿no? Nosotros somos creo que el único centro público de la comunidad con una certificación que se llama EMAS. Eco Management Auditory Sistem, que es...habrás oído hablar de la ISO 14.001, que es la ISO de gestión medioambiental. Fuimos el primer centro de la Comunidad en tener, el primer centro público de la Comunidad en tener ese tipo de certificación y estos últimos años hemos derivado al siguiente escalón, que es el EMAS que te digo, que lo que hacemos es un retrato de nuestro funcionamiento medioambiental con... es un retrato público, con datos públicos de consumos, etc., etc. Pero ¡claro!, eso tiene un costo. Yo no le puedo decir a una persona "venga, tú, haz eso y así por la cara. Das las 16 horas de química y además haces eso". Entonces ese tipo de elementos de innovación etc. sí tiene un costo, eso es evidente ¿no? (E22)

Una evaluación y rendición de cuentas, en una cultura formativa y de mejora continua:

Una autonomía, tiene que ser una autonomía, quiero decir, con un objetivo, que es mejorar. No es para, quiero decir, "usted salga pronto o usted no sé qué...". No, no, no. Es mejorar. O no es para que su asignatura tenga más horas y entonces su puesto de trabajo está más asegurado. Es para mejorar la enseñanza del alumno. Yo, esa la primera. La segunda condición que pondría yo es que toda autonomía tiene que llevar a un rendimiento de cuentas. Y entonces esto es lo que se va a valorar. E10)

Entonces ahí, de alguna forma, lo que yo creo que tiene que haber es un espacio de toma de decisiones, de poder hacer cosas, pero luego tiene que haber un control. Y ese control, tiene que ser un control que permita la mejora y el beneficio de esa comunidad, porque si el control es simplemente de vigilancia, de decir "¡eh, ¡te estás pasando de aquí! Porque yo te doy autonomía, pero las reglas del juego son estas", pues es una autonomía falsa. (E21)

Una Administración -y unos servicios de apoyo y una Inspección- que acompañan, apoyan y crean las condiciones:

¿Quién hace esa evaluación externa? Dentro de la estructura administrativa, pues yo creo que la Inspección, con todo el respeto y cariño del mundo, pues también tendría que cambiar mucho, y seguramente los servicios de apoyo de los Berritzegunes también, o sea esto no es una historia de buenos y malos... Lo que tendría que hacer la Administración es formar en autonomía de centros porque yo creo que tampoco es una cosa que lo llevamos en los genes, debería de haber un proceso de acompañamiento, ahí tendríamos que entrar los servicios de apoyo que estamos para esto ¿no?, tendría que haber un proceso de acompañamiento para ayudar a reflexionar al centro y hacerle de esto que se habla de instituciones inteligentes, que son capaces de reflexionar sobre su práctica y sacar conclusiones. Yo entiendo la autonomía en ese marco, la descentralización de la gestión que creo que es el nivel en el que se mueve esto... pues yo creo que quitarse marrones la Administración, sin más... "Yo ná te pido, ná te debo" que dice la copla. (E8)

Y luego hay otro elemento que a mí me parece importante, que llamamos aquí de acompañar y crear las condiciones por parte de la Administración y de la inspección, que eso es importantísimo, pero que también añadiría un elemento digamos de control y de evaluación en el sentido un poco de que antes lo que has hablado tú, me parece que hay unos límites, unos problemas que pueden surgir de una autonomía que pueden ser, por ejemplo, pues un exceso de diferenciación entre los centros, una utilización de recursos que marcan una diferenciación muy clara, o incluso una política determinada que marcan que en determinados centros no haya un trasvase del alumnado que fluya de una manera democrática. Entonces, esos elementos tienen que ser controlados y tienen que ser evaluados y demás por la Administración, que creo que aquí no aparece, que son elementos que habría que añadir. (G1P3)

Todo ello bajo los valores y los principios inspiradores de la Escuela Pública Vasca:

Yo creo que la propia definición de Escuela Pública lleva consigo una serie de características ¿no? Tiene que ser gratuita, tiene que ser laica, tiene que ser superadora de desigualdades, claro, de alguna forma son un poquito los principios de una

Escuela Pública. Entonces requisito es que cumplan esos requisitos, previos a cualquier tipo de requisito posterior. Porque si una Escuela Pública empieza ya a discriminar al alumnado poniendo por ejemplo una cuota, que también hay centros así, de forma, si quieres, subterránea, o sea, poniendo un esto, o de alguna forma, desviando matrícula a otros centros públicos, que también hay... Entonces esos son los requisitos fundamentales que de alguna forma debería de cumplir un centro público para avanzar en ese objetivo de conseguir una escuela pública de calidad, inclusiva y superando las diferencias. (E5)

Yo creo que los principios que aparecen en la Ley de la Escuela Pública Vasca son suficientes, es decir el que la autonomía pueda favorecer y deba favorecer el desarrollo de una escuela más cercana a la alumnado y más cercana a las familias, más cercana al lugar donde está enclavada y por eso al estar más cercana puede favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos inclusivos, la acogida, la orientación y todas esas cosas a mí me parece suficiente... Es decir los principios que aparecen en la Ley me parecen más que suficientes para amparar el desarrollo de la autonomía de los centros. (E6)

8.3.1. El Proyecto Educativo.

27. Una parte considerable de los centros de la EPV no funciona con un Proyecto Educativo que sirva de referencia, aunque formalmente muchos puedan mostrar el documento.

Una deficiencia básica que constatan los participantes para el desarrollo de la autonomía es que, pese a que así lo exige la propia LEPV y las Instrucciones de las Viceconsejerías para el comienzo de curso, numerosos centros de la EPV no trabajan con un Proyecto Educativo que funcione como referencia de las actuaciones escolares. Probablemente algún documento exista con ese nombre, fruto, quizá, de trabajos que se realizaron a comienzos de la década de los noventa, siguiendo modelos facilitados por la Administración.

Pero no es algo vivo, sino que son documentos que cayeron en el olvido devorados por las urgencias de cada día²¹:

- *¿Qué aspectos te parece que más flagrantemente no se han cumplido de la Ley de la Escuela Pública Vasca? ¿Hay algo que te llama la atención? ...*

Yo creo que... dos cosas se me vienen a la cabeza. Una es el tema de los proyectos... proyectos educativos de centro y otro es el tema de la organización de los centros, que me vienen así a botepronto ahora a la cabeza. Es decir, yo creo que muchos centros estamos funcionando según el borrador que en su momento facilitó la Administración.

- *¿Para?*

Para crear los proyectos educativos y para crear los consejos, para organizar los consejos escolares y la vida un poco de participación en la vida de los centros...

- *¿Tú por ejemplo si tuvieras que cifrar, así, sin ningún afán de rigor sociológico, cuántos te parece que...qué porcentaje de centros pueden tener un proyecto educativo vivo?*

...Yo creo que serían muy poquitos, y que sería un porcentaje, muy de lo que yo conozco, gente con la que hablas, compas y tal que tienes: yo creo que sería muy ridículo el porcentaje. Que sean proyectos educativos vivos, proyectos educativos...que sea un documento que, a principio de curso, la gente lo tenga en cuenta para organizar, para ver qué asignaturas, para ver si estás metido en un proyecto trilingüe, si esto se acoge al proyecto, si no, si lo reformas... Desde mi experiencia yo creo que funcionamos mucho así: hay una convocatoria, vemos a ver si eso va a tener alcance social, si va a traer alumnado o no, y lo ofertas independientemente de que modifiques o no modifiques tu Proyecto Educativo. (E4)

Lógicamente para que una autonomía sea eficaz en principio tiene que tener una serie de condicionantes, como he dicho antes. Claramente: ¿Para qué queremos la autonomía? Fundamentalmente para que de alguna forma el Proyecto Educativo se pueda sacar hacia adelante, lógicamente todos los

centros tienen un Proyecto Educativo, eso es impenable, todos los centros tienen Proyecto Educativo, en teoría. Aunque sea el que está copiado del que se manda desde la Inspección. (E5)

Sí, bueno eso (el Proyecto Educativo) es música celestial, luego todo el mundo sabe: “¿tienes Proyecto Educativo, sí? A ver enséñamelo”. “Espera que lo busco, vamos a ver si lo encuentro...” (E8)

...había que hacer el PEC, no preguntes cuántos centros tienen el PEC, quiero decir, o cuándo lo hicieron o cuándo no lo han vuelto a abrir... (E10)

... A ver, los proyectos educativos en la Escuela Pública son unos documentos llenos de polvo que a veces se sabe en qué balda están pero no siempre y además que no es una herramienta....

- ¿Eso es una fotografía de una mayoría, de una minoría...?

Si, la gran mayoría de los centros en algún momento... (E8)

Como señala uno de los entrevistados, sigue sin superarse una cierta “cultura ágrafa” dominante en los centros:

...lo que hablaba yo antes, que tenga que responder a unas necesidades y escribas, te molestes. Porque esa es otra cosa curiosa, que muchas veces a los profes nos cuesta mucho escribir ¿eh? Y es difícilísimo que en los centros se escriba. Que haya un documento en el cual nosotros lo rotemos, lo leamos y... “¿tengo yo una contrapropuesta?” Lo escriba, diga, “a esto le meto este...”. Eso es muy difícil, y es muy raro, vamos en mi centro es muy raro que se haga, pero si hay un... tenemos claro qué alumnado tenemos, qué objetivo queremos cumplir con ese alumnado y escribimos cómo queremos hacer. ¡Oye! Que eso sea un documento público y que cuando, no sé si se puede cambiar

cuando alguien concurra a otro lado, pero que cuando concurra sepa a dónde va, que tenga ahí el documento, que tiene que estar colgado en la página del Departamento. Yo creo que a los centros sería exigible. Mira, tú vas a tener una organización en la que tú en tu aula por ejemplo no vas a estar solo, vas a estar con otra persona... (E4)

28. *El proyecto educativo es indispensable y debe exigirse a todos los centros. Pero no a la manera de un documento cuya elaboración consume muchas energías y no termina siendo referencia, como ocurrió con los planes de formación posteriores a la implantación de la LOGSE, sino como herramienta sencilla y operativa que permite presentar al centro, conocer sus líneas educativas básicas y proyectarlo a un plazo determinado, no muy largo.*

Afirmar que el Proyecto Educativo es básico en una política de impulso de la autonomía escolar puede parecer una obviedad innecesaria de formular. Sin embargo, aunque cabía esperar de algunos participantes que han trabajado con sistemas de calidad el decantarse hacia las certificaciones al uso en estos sistemas y vincularlas a la autonomía, es relevante constatar la unanimidad de todos los participantes, coincidiendo en el carácter insoslayable del Proyecto Educativo²²:

Es imprescindible que haya un proyecto educativo, y que ese proyecto educativo esté desarrollado, o esté organizado: de qué manera se va a gestionar, cómo va a ser la participación, cómo va a ser la evaluación para que luego pueda un centro querer ser autónomo. Yo de eso estoy convencida... (E2)

Creo que lo primero es el tema de priorizar qué alumnado tenemos, qué familias tenemos, qué necesidades tienen, cómo vienen al centro, y qué proyecto vamos a hacer para responder a esas necesidades. Eso me parece a mí que es lo primero. (E4)

...el centro es una unidad de cambio, o sea, permite hacer cosas diferentes, a un público diferente, en un entorno estable. Y el centro no son las paredes, sino que es el equipo humano. Y el equipo humano, si es profesional, tiene que explicitar, hacer explícitos, documentar proyectos... Tengo que fijar nuestra posición colectiva en relación a la formación de mis alumnos, a las necesidades que respondo, a los criterios que voy a tener para promocionar o no, por qué voy a promocionar, por qué no voy a promocionar... En fin, a la vinculación con el medio, a las colaboraciones con asociaciones, a lo que fuere... No sé cómo un centro público puede decir que para qué sirve eso. Pues sirve para presentarle y si no ¿por qué le vamos a pagar? "Si está todo en sus manos, usted tiene que hacer explícito, tiene que fijar explícitamente su oferta; usted me vende unos ojos que son...que sólo usted sabe que son negros, así que dígame qué ojos me vende, porque si no yo ¿cómo se los voy a querer comprar?". (E19)

El proyecto educativo me parece imprescindible. Tener un documento guía es imprescindible y saber desarrollar ese documento guía, en qué concretarlo también me parece imprescindible... Si es un proyecto bien definido donde ha habido participación de la comunidad educativa donde la gente está de acuerdo con que vamos a tirar por ahí, pues evidentemente es algo con el que ojalá se siguiera, y ¡a por ello! (E16)

Por eso habría que exigirlo a todos los centros:

- A un centro que no tiene Proyecto Educativo o lo tiene en plan muy informal, lo hizo hace veinte años, lo metió en un cajón... ¿le darías autonomía?

Habría que exigirle que haga el Proyecto Educativo.

- Pero esa experiencia de proyectos educativos hechos así de forma...

Burocrática

- Sí, burocrática, quiero decir, algunos se quejaban de que en una época después de la LOGSE, pues con aquellos PIF se elaboraron todos los proyectos institucionales, pero que luego

realmente no han tenido una incidencia. ¿Basta con que haya simplemente un plancito pequeño de mejora, un proyecto de mejorar este, aquel, otro aspecto para dar autonomía o tiene que haber una...?

Yo creo que por lo menos, cada cierto tiempo tiene que haber una reflexión dentro de la comunidad educativa acerca de quiénes somos y qué queremos, y a dónde queremos llegar. Luego eso que ¡joe! haya que plasmarlo en cien páginas o en trescientas páginas que no valen para nada...

- ¿O en tres?

Es otra cosa, pero eso tiene que haber, porque si no... parece que, bueno, seguimos haciendo lo mismo que hacíamos antes, pero sin saber por qué. Cambian las personas pero nosotros seguimos con lo mismo. No sé, a eso a veces se llama plan estratégico, o se le puede llamar de muchas formas, pero una reflexión tiene que haber. Sí, el Proyecto Educativo para mí tiene que ser la excusa para hacer esa reflexión. Lo importante es la reflexión, dónde estamos y a dónde vamos. (E21)

Pero, a la vez, se teme que el Proyecto Educativo se convierta en un fin en sí mismo, que sea una herramienta costosa de elaboración, que una vez terminada quede arrinconada. Existen experiencias del pasado que no se quiere volver a repetir:

...¿no podríamos caer en el error de empezar a hacer proyectos educativos, como en su día?

Yo creo que ya se ha demostrado que esa es un fórmula que da poca leche... El Proyecto Educativo se hizo con la LOGSE que es cuando más esfuerzo se hizo, lo mismo con el Proyecto Curricular. Se vio que la estrategia de hacer documentos a destajo desde arriba solo producía documentos muertos. (E8)

Yo creo que ahí se hizo un esfuerzo enorme con la LOGSE de reelaboración del currículum de tal y cual... En la inmensa mayoría de los centros todo lo que se elaboró está guardado en el armario y no funciona. Bueno, luego entonces eso ya nos ha enseñado algo. Yo creo que iba al hilo un poco de lo de antes ¿no?

Cuando se presentan proyectos tan globales, tan completos, tan...buffff... Yo creo que la realidad va por otros caminos mucho más cotidianos... Entonces yo tengo desconfianza hacia proyectos enormes que nos van a exigir formación, reuniones y elaboración de documentos durante dos años por ejemplo, porque creo que no. (E25)

Antes tú, creo que has dicho bien... Se ha concebido en otros tiempos el Proyecto Educativo de Centro como un documento que... ¡y punto! ¿Verdad? Parece que el objetivo era hacer el documento y mucho trabajo y mucho tal y mucha herramienta que a mí a veces también me da miedo... (G1P5)

Era evidente, y está escrito en el 90, donde está el PIF, que los proyectos deductivos añadían trabajo a los equipos de centro y no iban a servir para la realidad de los centros. Pero, a su vez, era evidente, que los equipos de los Berritzegunes lo que más podían hacer en ese momento era copiar una cosa, poner transparencias y darles aquello para que lo llenaran. Entonces ahí había un círculo vicioso en algunos Berritzegunes difícil de sobrellevar, que ha llevado a hacer proyectos deductivos. (E19)

Por todo ello se propone que el Proyecto Educativo, aunque necesario y obligado para cada centro, sea de elaboración sencilla:

...yo también me inclino por lo que habéis dicho, cuatro páginas o medio folio. Es decir, pero yo sí le pondría una importancia enorme. (G1P5)

...hay muchos proyectos que son acuerdos generales, que funcionamos de una manera de acuerdo a determinados valores que están ahí y a veces no los hacemos aflorar ni los...pero bueno, en el fondo el Proyecto Educativo es medio folio, y se puede hacer de modo colectivo en una tarde. Otra cosa es que lo dejes allí y lo dejes asentarse, se corrija, se reformule, etc. pero lo que piensa la gente de lo que son los valores básicos que tienen que funcionar... Y además toda la tradición de los valores que están en los documentos programáticos del sistema educativo, están ahí todos. Otra cosa es que decimos "de todo aquello que se dice,

nosotros vamos a priorizar tres cosas; uno: el chaval es muy importante, por ejemplo, el chaval es el protagonista". Y eso lo dice una comunidad y luego lo lleva a la práctica... ¡chapó! Porque después tendrá repercusiones... (G1P2)

...dar herramientas. Yo, yo, ahí pondría a trabajar diferentes mecanismos. Y yo ahí pondría en ese caso pues el famoso Berritzegune 00, o lo que sea, donde se elaboraran guías, donde se elaboraran materiales de apoyo y utilizando también toda la red de apoyo hacer que los centros en un momento determinado, sin asfixia por favor, sin decir para el año que viene tiene que estar hecho, pero iniciar procesos que conduzcan a que se articulen. Por cierto, un Proyecto Educativo no tiene que ser un documento de 50 páginas, no, ¡que no! Esto tiene más que ver, mira que yo con estos rollos de calidad, pero tiene más que ver con este diseñar unas líneas generales en las que estamos de acuerdo, pues quizás tenga que ver con esas historias de los sueños y del no se qué. Pero, ¿qué queremos para este centro en 5 ó 10 años vista adelante? ¿Tiene que ver eso con esas señas de identidad que nosotros queremos para el centro? Y esto se articula en mucho menos tiempo, si se hace como yo creo que debe de hacerse, ¿no? (E23)

En continuidad con esta reflexión, se propone que, sin renunciar a expresar los grandes principios, sin embargo, el Proyecto tenga un carácter más operativo y funcional, más orientado a ser una proyección del centro en un plazo determinado de años:

...la posibilidad de poder desarrollar el Proyecto Educativo de Centro. Para mí el marco esencial es ese. Nosotros desde hace muchos años estamos trabajando, el enfoque que tenemos de gestión de centro es tener un proyecto educativo consensuado por toda la comunidad. A partir de ese proyecto educativo que es un documento bueno, no muy extenso, de veinte y pico páginas, en el que se recogen los elementos fundamentales de nuestro quehacer, a partir de ahí lo que hemos solido desarrollar estos últimos años es un proyecto estratégico para unos cuantos años, cuatro o cinco años. Normalmente ese proyecto estratégico suele estar bastante unido al propio Proyecto

de Dirección. Entonces, lo que nosotros demandamos es capacidad para poder desarrollar ese Proyecto Educativo. (E22)

Entonces yo creo que un centro debe tener claro, debe tener claros sus principios generales, unos principios generales, unos criterios básicos de cómo quiere hacer las cosas. Por ejemplo, con la diversidad, de educación en valores, de metodología, de didáctica... Yo creo que unos conceptos generales deben estar definidos y luego yo creo que esos conceptos generales deben estar claros y deben difundirse y deben formar parte de la cultura común, pero que luego eso se debe concretar en proyectos concretos y cercanos, y que sean de aula. Yo creo que ahí hay que...la autonomía supone que vamos a cambiar lo que sucede dentro del aula. No supone que nos vamos a juntar en comités, que vamos a elaborar papeles. Y yo creo que la autonomía del centro está al servicio de lo que pasa dentro del aula con los alumnos para que cambie. Y entonces yo creo que habría que partir de ahí. (E25)

No es de extrañar que alguno, en su temor de que el Proyecto quede en el mundo platónico de las ideas, prefiera decantarse por dar toda la importancia al proyecto curricular²³:

Yo creo que es más importante el Proyecto Curricular que el Proyecto Educativo. Es más importante... Entonces, yo el tema del Proyecto Educativo pues es interesante, me parece que marca filosofía, pero...

- La LOE, de hecho, el proyecto curricular ni lo nombra, lo mete directamente en el proyecto educativo.

Sí, eso es. Pero el proyecto educativo en un servicio público está muy condicionado. Es decir, que hay determinados parámetros de lo que es la Escuela Pública, que son tan determinantes, que marcan el Proyecto Educativo. Tú no puedes ir en contra de lo que es lo público, de la aceptación de la pluralidad, etc., etc. que es lo que se marca al final en un Proyecto Educativo ¿no? Entonces, a mí me parece más importante el Proyecto Curricular porque es el elemento de relación con todos: con los alumnos, con las familias, con la Administración. Yo creo que cuando eres padre te das cuenta de

la arbitrariedad con la que en muchas ocasiones se funciona en los centros. No existen criterios de evaluación claros, cada profesor hace lo que le sale de los mismos. ¡No pasa nada! Se pueden contradecir unos profesores y otros dentro del mismo Departamento, ya no digamos en departamentos distintos. Yo he estado varios años en el Consejo Escolar del instituto, cuando estaban mis hijas allí. Yo me volvía loco. Yo algo que decía continuamente: “no puedo entender cómo puede ser que las tres lenguas no estén coordinadas”. No estaban coordinadas porque no se podían ver, no tenían buena relación, no tenían amistad. Pero si esto no es para hacer amigos, un centro no es para hacer amigos, esto es un centro profesional ¿no?, si eres amigo mejor, porque salen las cosas mejor ¿no? Entonces claro, yo digo que el Proyecto Curricular es siempre que se cumpla, y el Proyecto Curricular fundamentalmente es decir que “yo voy a hacerlo de tal manera y te exijo hasta aquí, y nos ponemos de acuerdo” y mientras...

- El Proyecto Educativo lo que pasa es que puede ser excesivamente...

Filosófico y esto y otro... El Proyecto Educativo está bien, pero normalmente la vida diaria del centro, se olvida, se olvida la filosofía. Es que es muy complicada la vida de un centro. Tiene tantos problemas y tantas exigencias que al final esa filosofía se olvida. Y en cambio no se olvida si nos ponemos de acuerdo en unos determinados materiales, en cómo hacer las cosas, qué tipo de evaluación vamos a hacer con los alumnos, cómo les vamos a dar información sobre lo que les vamos a pedir. Es decir, esas cosas prácticas, que basa, está basada en la filosofía, pero la gente en estos momentos tiene ya tantos años en general de experiencia, que ya no le interesa discutir de filosofía. (E24)

Para finalizar el apartado, este fragmento de una de las entrevistas, pese a su extensión, refleja muy certeramente todos los aspectos que se han pretendido recoger en esta proposición:

- Esto que me dices es importante. ¿Qué papel juega la calidad en todo esto? Por ejemplo, ¿es necesario que haya verdaderamente un Proyecto Educativo, o bastaría con que hubiera un sistema de gestión de la calidad total?

Te voy a enseñar un documento que para mí es el elemento fundamental de gestión del centro ¿no? Esta es la versión anteúltima, ahora tenemos otra nueva con el tema de la fusión. Nosotros llevamos años con este punto de vista ¿no? Por un lado una definición de lo que es el quehacer del centro, o sea ¿Para qué existe este centro? ¿Qué es? ¿Qué quisiéramos ser? ¿A qué queremos responder? ¿A dónde queremos llegar? ¿Para ello cuáles son los objetivos clave?

- Bueno, pero esto es un Proyecto Educativo.

Sí. Sí, sí, sí. Un Proyecto Educativo... bueno, a esto nosotros le llamamos el Proyecto Estratégico del Centro, el Proyecto Educativo sería...

- Sí, las líneas filosóficas...

Efectivamente. Entonces, para conseguir cada objetivo, cuáles son las líneas estratégicas fundamentales, y para ello en qué tipo de proyectos etc., etc., estamos involucrados. Esto es un poco la forma de funcionar.

- Por tanto, hay un Proyecto Educativo, esto vendría a ser como el Plan Estratégico y a partir de esto la Administración podría hacer hasta un contrato con vosotros diciendo "tantos recursos para esto que queréis llevar a cabo a cambio..."

La idea sería esa. Porque además en los proyectos clave del centro... Mira, los proyectos fundamentales no se pueden poner en marcha normalmente de un año para otro con garantía y con fortaleza, por ejemplo. Aquí hay...el centro tiene algunos proyectos muy, muy, importantes que hemos tenido que idearlos y ponerlos en marcha pero con perspectiva. Con una perspectiva estratégica, además...

- Sin embargo, me has dicho que, bueno, estás yendo bastante por las autonomías del Estado y estás dando charlas vinculando un poco el tema de la calidad con el tema de la autonomía. ¿Por qué no lo vinculas al Proyecto Educativo en lugar de a la calidad?

Bueno, es que ya no hablamos de calidad. Yo prácticamente no te he hablado de calidad.

- No. Me estás sorprendiendo, porque en el caso concreto...bueno, cada persona que entrevisto tiene su punto de

vista, su especificidad, su no sé qué, y yo quería abordar contigo cuál era tu punto de vista en relación a los sistemas de calidad, en relación con la autonomía, pero bueno, ¡aclárame, aclárame!

Bueno, pues te aclaro rápidamente. Nosotros tema de calidad, bien, estupendo...pero yo lo que quiero son proyectos educativos de centro. Pero no quiero proyectos educativos de centro etéreos. ¡Vayamos a definir qué es un proyecto educativo de centro! ¡Vayamos a decidir cuáles son los mínimos que debe tener un proyecto educativo de centro! Te habrá contado alguno de estos, (nombre) o alguno de estos con los que has estado... El año pasado nosotros hicimos ¡un enorme esfuerzo! por petición de la antigua Administración, con (nombre) y toda esta gente, para...

- Conozco, perdona la interrupción, el documento que hizo...bueno, pone en el membrete Eusko Jaurlaritza, pero creo que está en gran parte elaborado por BIHE ¿no?

Sí, sí. Bueno, entonces, nosotros hicimos un gran esfuerzo porque creíamos que, bueno, seguimos creyendo de hecho, con (nombre) y toda esta gente lo hemos hablado, que todos los centros públicos deben tener un mínimo, bueno, y es normativo además, que se denomina Proyecto Educativo de Centro. Y creíamos además que eso debe estar absolutamente definido, es decir, el contenido del Proyecto Educativo lo tiene que hacer cada centro ¿no?

- No, si lo tendrán todos, lo que pasa es que la mayoría en el cajón ¿no?

¡O vete a saber! Yo tengo serias dudas. De todo lo que hemos visto, tengo serias dudas de hasta si en el cajón. En el cajón quizá sí, pero uno elaborado el año...

- Sí, en el 92.

Noventa y pico cuando la LOGSE ¿eh? Entonces, eso no tiene ningún sentido. Entonces, nosotros cuando hablamos de sistemas de gestión de calidad, lo que hemos hecho, al principio igual era... veníamos de un sitio como más mecánico, bueno, hablábamos mucho de calidad, de sistemas de gestión, pero últimamente lo que hemos ido haciendo ha sido redefinir el tema. Y nosotros ahora hablamos únicamente de Proyecto Educativo de Centro. (E21)

29. Existen distintas vías para construir un proyecto de autonomía. Un centro se puede construir de forma deductiva a partir del marco global del Proyecto Educativo. Actualmente, desde algunas experiencias pasadas poco fructíferas, se prefiere construirlo inductivamente a partir de pequeños acuerdos. Pero no son vías contrapuestas, sino que pueden ser simultáneas.

Las reflexiones anteriores sobre el carácter esencial del Proyecto Educativo, su falta de incidencia en los centros de la EPV, pese a todos los esfuerzos invertidos y la importancia de que sea algo útil y de que esté cercano a las preocupaciones y problemas diarios, llevó inevitablemente en las conversaciones al interrogante sobre cuál puede ser la mejor estrategia para que un centro pueda construir su proyecto. Si bien hay inclinaciones hacia estrategias más deductivas que van de los grandes principios a las cuestiones concretas, o viceversa, hacia estrategias más inductivas y apegadas a la realidad del terreno, los puntos de coincidencia se daban en que cada centro debe buscar sus propios recorridos y en que, en todo caso, ambas estrategias pueden ser también complementarias y simultáneas:

He aquí algunos testimonios de personas ya escaldadas con los procesos deductivos anteriores, más partidarias de construir desde los pequeños acuerdos vinculados a la realidad cotidiana:

Mira, nosotros...como tú has dicho, nosotros en los noventa y por ahí nos dedicamos un montón de tiempo a consensuar en toda la comunidad un Proyecto Educativo que emanaba de la Ley de la Escuela Pública Vasca, no podía ir contra ella. Decíamos cosas muy bonitas, estaba muy bien, yo creo que sí respondía, teóricamente. Luego, últimamente hemos querido darle una vuelta y hemos esperado. ¿Por qué? Porque yo creo que ahora es más importante, con el tema de competencias, hemos tomado unas decisiones generales ¿no? No hemos hecho unos PCC de todo, pero sí hemos tomado unas decisiones sobre el trabajo cooperativo, sobre el tratamiento a la diversidad, sobre no

sé qué. Entonces eso es lo que realmente ¿no?... O sea, en lugar de ir del Proyecto Educativo hacia aquí, yo ahora haría del PCC las cuestiones que de alguna manera ya están acordadas, nuestra metodología, cómo va a ser, cómo vamos a trabajar... (G1P6)

...ahora, en el mejor de los casos, en los centros que yo pueda conocer más, que funcionen desde mi punto de vista mejor y que tienen lo más parecido a un Proyecto Educativo, es un proceso de reflexión donde van tomando pequeñas decisiones que se van juntando a algo que se va desarrollando continuamente, que se parece mucho a lo que es un Proyecto Educativo. No a un documento que se va haciendo de una sentada en un mes o dos meses. (E8)

¿Y qué? Te van a hacer otro distinto, será nuevo porque tenga otra portada pero estaremos en la misma, yo creo que la línea operativa sería esos elementos que van a ir ustedes trabajando vayan incorporándolos en los diferentes elementos y entonces constituye esto un elemento vivo que poco a poco se vaya... (E23)

Yo al Proyecto Educativo es que le tengo mucho miedo, en el sentido de que el Proyecto Educativo, si uno quiere hacer un Proyecto Educativo en condiciones al final es mucho papeleo vamos a decir, y yo el miedo que tengo es que al final nos convirtamos en hacer el papeleo, el papeleo sea perfecto, pero al final no sea realmente una voluntad de querer trabajar en una dirección. Entonces yo prefiero pues pequeños pocos, es decir ¿eh? o muchos poquitos y prefiero pues "oye que mejoramos en esto y esto, y esto va configurando nuestro Proyecto Educativo", que no lo que aquí se hizo en un momento que es hacer el Proyecto Educativo, y hacer no sé qué, donde todo estaba ya bien marcado, pero que al final nadie lo tenía asumido, nadie estaba convencido y simplemente habíamos hecho pues un proyecto muy bonito, muy bien escrito y muy bien presentable. (E10)

Abundan menos, pero también hay quien se muestra partidario, con todas las cautelas para garantizar la sencillez y operatividad necesarias, de llevar a los centros a procesos generales de construcción del Proyecto:

- Pero vuelvo a la pregunta ¿Habría que entrar en una dinámica que los centros se pusieran a elaborar proyectos educativos?

Yo creo que sí.

- ¿O desde el día a día que hagan sus pequeñas mejoras?

Desde luego nuestra propuesta fue que no, que el Proyecto Educativo de centro ¡todos los centros! ¿eh? Dar no sé, tres/cuatro años para su elaboración, apoyarlo y implantarlo. (E22)

Yo creo que la estrategia tiene que ser Proyecto Educativo. Otra cosa es, para hacer ese Proyecto Educativo, ¿qué estrategias seguimos?, porque en tiempo de la LOGSE, si no me equivoco, muchos estábamos hablando de los PIFs. Yo creo que se malgastó mucho tiempo, en mi opinión personal. Yo soy partidario, ahí sí que hay herramientas de calidad a tope, ahí no tengo ninguna duda... se pueden hacer proyectos educativos básicos, muy básicos, de comienzo, que aglutinen a la comunidad educativa en base a 3,4,5,10 ó 12 cosas, pero en esas estamos de acuerdo, y después iremos trabajando cada una de ellas y esa será labor del equipo directivo, del consejo escolar, del AMPA, de quien corresponda pero primeramente vamos a situarnos en el entorno, vamos a situarnos en el ahora y en el qué queremos y para eso no hace falta grandes dispendios de nada. Basta conseguir herramientas de calidad que te pueden ayudar muchísimo en traer ideas de unos y otros y llegar a grandes consensos. Yo por lo tanto soy partidario de que podríamos comenzar otra nueva oleada de proyectos educativos, pero en estos términos: No estoy dispuesto a participar en proyectos educativos que nos lleven...que nos lleven cientos de horas y que después terminen desembocando en ciento y pico páginas bien bonitas, encuadernadas y en color. Quiero un proyecto o anteproyecto de PEC que sea capaz de explicárselo a las familias y a los alumnos y que no exceda de 10 páginas. (E9)

No se pone en duda la necesidad de que existan proyectos, pero se admite que los procesos, los caminos y los ritmos pueden ser diferentes:

...El Proyecto Educativo no es que yo crea, estamos en un marco legal que lo exige así, entonces el debate está hecho ya. El Proyecto Educativo tiene que marcar las voluntades de un centro. Un Proyecto Educativo es una cosa de cuatro páginas ¿eh? El proyecto de Iberdrola creo que ocupa cuatro páginas de las cuales la mayor parte son unas fotos estupendas de no sé qué centrales que hay en no sé qué sitio ¡eh! cuatro páginas incluidas las fotos. El problema es: Entonces, ¿tiene que haber? Sí... El debate es otro. O sea, los centros donde haya una historia...una historia dada tal y cual, el proyecto educativo se puede empezar de una manera a hacer, se puede empezar a partir de las experiencias ya contrastadas, y tendrá unos huecos que estarán sin cubrir, pero se podrán ir cubriendo de curso en curso, de trienio en trienio, de dos en dos años, de dos en dos meses, depende de cómo ese centro tenga su Plan de Gestión. Pero habrá otros centros donde ese puzzle no esté ni suficientemente comenzado como para poder extenderse él solo con sus propios recursos, y en esos centros la Administración tendrá que proponer, tendrá que orientar, tendrá que aburrir, tendrá que acompañar, ponerle la palabra pedagógica que queráis, pero también hay que entrar a ese tipo de centros que espontáneamente no serían capaces... Ahí también hay que ir a un contrato de establecimiento de documento de centro, a un contrato que tendrá un ritmo en el centro de Zutanito y otro ritmo en el centro de Fulanito y otro ritmo en el centro de Menganita, pero a los ritmos les tenemos que poner un tiempo o sea, ¡no vamos a estar hasta los tataranietos esperando a que Menganita que es la más lenta llegue por su propia elaboración, eh! Yo creo que hay que ponerle más o menos un principio y un final pero no exigir las mismas curvas a todo el mundo. Hay gente que necesitamos dar más curvas, tardar un poquito más de tiempo para llegar a ese sitio, y en cambio hay gente que por su historia, por sus fuerzas, por su composición, pues va bastante rápido, cuando entramos ya está a la mitad del camino ¿no? No sé, yo lo veo así... (G1P1)

Además, no se trata obligatoriamente de elegir. Ambas direcciones, la deductiva y la inductiva, se necesitan y pueden ser complementarias:

Yo creo desde mi punto de vista, es que ni uno ni otro, es que son los dos. Las dinámicas no son “yo construyo un gran principio y luego lo transformo en la realidad”, ni tampoco “voy construyendo realidades pequeñas sin tener en cuenta nada”. Es un juego, y quizás en este momento, en muchos centros están más por el juego pequeño, pero como no tenga un momento, una ocasión que la buscan, la provocan, lo que sea, de decir “¿y qué cojones estamos haciendo?, ¿por qué estamos haciendo esto y para qué estamos haciendo esto?”. Al final podemos hacer cosas preciosas pero que no vayan a ningún sitio. O sea, yo creo que en el fondo el Plan Estratégico de alguna manera viene desde mi punto de vista a buscar esas dos cosas, cosas concretas, podríamos decir más de carácter inductivo, pero pensadas en un marco de al menos de tres o cuatro años. Y eso nos obliga a decir “¿Para qué queremos hacer todo esto? ¿Qué es lo que estamos buscando en estos cuatro años?”. (G2P2)

30. Los sistemas de calidad pueden ser una herramienta útil, pero no una condición imprescindible para el desarrollo de la autonomía. Ayudan a los centros a sistematizar y racionalizar los procesos, pero también crean dependencias burocráticas y, normalmente, dejan fuera los aspectos más educativos y pedagógicos. No obstante la asociación BIHE y el programa Kalitatea Hezkuntzan han hecho un encomiable esfuerzo de adaptación de los sistemas de calidad al mundo educativo. Han redefinido el tema de la calidad, considerando el Proyecto Educativo el eje del centro, si bien conservando un sistema potente de gestión.

Con mayores o menores adhesiones o reticencias, nadie pone en duda que la implantación de sistemas de calidad en algunos centros les ha reportado una serie de ventajas, una mayor sistematización de los procesos y unas formas de funcionar más coordinadas:

Bueno, sistemas empresariales...sí, quizá vino por ahí el tema, pero nosotros le vemos utilidad absoluta también para gestionar el día a día en el centro... Bueno, pues cosas tan

sencillas como “¿cómo hacemos la acogida del alumnado del año que viene?”. Porque el 1 de Septiembre lo que hasta ahora éramos tres centros, vamos a ser un único centro ¿cómo hacemos? Bueno, pues muy sencillo, vamos a ver qué hace cada uno, y vamos a explicitarlo ¿no? y vamos a ponerlo en fin, vamos a escribirlo en algún lado, y lo vamos a tener para cursos siguientes... ¡Que son temas tan evidentes para mí! Es que no sé, a veces parece que hay como un miedo ahí de que “como viene el mundo empresarial, pues no atiende perfectamente al mundo educativo, etc”.. Bueno, nosotros ¿por qué no cogemos lo mejor del mundo empresarial, del industrial, de lo que sea? Lo mejor ¿no? (E22)

El proceso de calidad ayuda a que ese proyecto educativo y el Proyecto de Dirección sigan adelante. (E2)

Puf...Bueno, a ver, yo creo que la calidad, a ver, nosotros no estamos en calidad, pero conozco muchos centros que están en calidad y que han mejorado mucho con el proyecto de calidad. Por ejemplo el instituto de (nombre) ¿no? Yo creo que ¡jo! Ha entrado en dinámicas que hace unos cuantos años eran impensables, porque yo creo que los institutos están mucho más desmadrados que las escuelas de Infantil y de Primaria, así de claro. Y me imagino que la Universidad todavía muchísimo más que los institutos. O sea, que esto va un poquito en cadena ¿no? Entonces yo los institutos que conozco de calidad, porque estoy con ellos en el proyecto de autonomía, y nos reunimos...yo creo que ellos valoran muy positivamente el proyecto de calidad. (E15)

En estos modelos de gestión de calidad de los que hemos estado hablando, bueno que como te he venido hablando yo desconozco porque mi contacto fue muy puntual y te estoy hablando igual de 8, 10 años, entonces no puedo... Pero la evaluación es uno de los elementos fuertes del proceso de funcionamiento, ¿no. Entonces si estos procesos de gestión se van implantando, ahí tienen su lugar las evaluaciones y ahí se evalúan los procesos, se evalúan los centros como tal y las

prácticas del centro. Y ahí aparecen las encuestas de satisfacción, y aparece la evaluación interna, la que el centro hace en sí mismo, y aparece también la evaluación externa y aquí aparecen los organismos que están encargados de velar que tú tengas certificados de calidad que tienes. ¿Qué tanto tiene eso de verdadera evaluación que introduce esa conciencia de mejora? Porque la evaluación nos dice que tenemos que mejorar. No tengo ni idea, eso habrá que hablar con ellos con los que están teniendo estas prácticas. (E6)

Ahora bien, no se considera un requisito suficiente para desarrollar un buen proyecto de autonomía. Puede ser una carcasa vacía, una certificación que no garantiza la existencia de un Proyecto Educativo verdadero, sino sólo un sistema de reconocimiento exterior:

- ¿Un programa de calidad, o una gestión de la calidad, algún programa de gestión de la calidad podría ser requisito suficiente?

No. Yo creo que no. Hay centros que igual han llevado adelante proyectos de calidad... bueno, estaría relacionado, es verdad que sí, pero sólo esa condición, no. (E3)

...yo creo que no vale con un sistema de gestión de calidad, no vale, y ¡jojo! me parece que son elementos necesarios también en la organización del centro. Pero se necesita Proyecto Educativo que enmarque todo este tipo de cuestiones, que hable de calidad pero que hable de equidad, también lo típico de siempre. Y sobre todo que tenga en cuenta este tipo de procesos, que estamos hablando de personas. (E23)

- ¿Tú consideras imprescindible para dar autonomía que haya un Proyecto Educativo?

Ah, eso sí, eso es fundamental,

- Si hay un programa de la gestión de la calidad para obtener la Q de Plata o algo de eso ¿es lo mismo?

No, porque yo creo que la Q de Plata y estas cosas son como muy ficticias. Me refiero que al final los parámetros que usan para ese tipo de distinciones de alguna forma no creo que estén basados realmente en proyectos que se desarrollan en los centros. Yo creo que al final las Q y estas cosas muchas veces se dan en función de la cantidad que tú inviertas de dinero. Yo quiero invertir 12.000€, contrato a una empresa que me asesore y eso es al final lo que va a salir. Pero yo creo que eso no son programas de calidad. Yo creo que al final la calidad de alguna forma es eso: en un Proyecto Educativo tú marcas el Proyecto Educativo, marcas claramente cuáles son tus objetivos y que luego se puedan evaluar esos objetivos... no porque me hayan dado la Q de calidad, porque una empresa externa me haya evaluado, no, no. Yo creo que eso no tiene nada que ver con la calidad. (E5)

Porque lo vinculo a ciertas cosas, es decir, lo vinculo a un Proyecto de Centro, que es el nombre que se le da, "Proyecto de Centro", es decir, a que ese centro tenga pues eso...

- Sí, sí. ¡Está claro!

... unos objetivos, un sistema de evaluación, una serie de cuestiones mínimamente claras. Y quizá que haya demostrado durante unos años que eso es así ¿eh? No porque viene Aenor y me da la ISO de repente, pues yo ya estoy preparado para... para tener una autonomía. Pues igual sé gestionar muy bien el dinero, y los papeles, pero igual resulta que si me meto en el aula me llevo un susto. (E7)

...en otros procesos de valoración, como las dichas, los sistemas estos FQM. Yo recuerdo formando parte de estos equipos en donde yo me he encontrado señalando esto: Se comparan con los mejores y tiene unos resultados muy buenos, perfectos, todos estamos felices. Pero yo he introducido esa parte de decir ¡ajo!, a ver, aquí si efectivamente quieres estar en ese elemento de excelencia etc. el planteamiento sería ver qué has añadido tu frente a la situación de partida. (E17)

Puede ser una carcasa vacía si no se entra dentro. O sea, a mí me parece que es verdad que a la Escuela Pública le falta estandarización de procesos, le ha faltado siempre. O sea, tú podías tener un proyector que había costado no sé cuánto, se usaba mientras estaba Fulanito. Fulanito se iba y ahí se moría el proyector y el proyecto y todo. Entonces, yo desde luego creo que un sistema por el cual se consoliden determinadas cuestiones y se estandaricen es fundamental. Ahora, yo soy muy crítica también con los sistemas de gestión de calidad si sólo se busca salvar las no conformidades. O sea, es que tienes que entrar dentro, porque yo puedo rellenar un papel, encima en educación es facilísimo, yo relleno el papel donde me pongo la no conformidad, y como soy la misma persona que evalúa te garantizo que me consigo todo conformidades, rápidamente. Entonces, a mí el miedo que me da es que eso se quede sólo en estandarización de procesos, y que luego cuando mires debajo, pues efectivamente se han rellenado las cruces, pero bueno ¿y qué se ha hecho? ¿Se ha impartido lo que se dice ahí que se ha impartido o no? Porque luego nadie controla eso. O sea, yo planteo la programación y ¿quién controla si la doy o no la doy? No lo controla nadie, soy yo el mismo que me pongo las cruces. Entonces, yo creo que puede estar bien, pero lo llenamos, o llenamos los procesos de contenido, y de contenido pedagógico y de contenido educativo, o si no, pues nos habremos quedado pues en un formalismo. Interesante ¿eh?, en muchas cosas, pero... (E20)

Precisamente la carencia más señalada de estos sistemas es que no consideran suficientemente las principales cuestiones educativas tales como las cuestiones metodológicas, la atención a la diversidad, la participación etc.:

Mira, hace 5 años, una cosa así, en los equipos directivos, en el seminario de los equipos directivos de la zona, bueno pues conseguimos que nos vinieran prácticamente todos y venía también uno de un centro de (nombre), en aquel momento tenía todavía la ESO, y tal, pero la potencia de ese centro era la FP, y en este momento ya es un centro solamente de FP. Bien, estábamos analizando, habíamos cogido como punto, propuse y estuvieron de acuerdo, pues el tema de las respuestas a la diversidad en el centro y lo cogimos como tema para trabajar a lo largo del año. Cuando tuvimos que ver cómo se trabajaba esto y tal llegó este centro y explicó los sistemas que tenían, ellos estaban utilizando el sistema FQM. Entonces, claro, el tema de

la diversidad allí no aparecía y entonces cuando le cuestionamos desde el grupo, “bueno, a ver, en ese centro ¿tenéis un Aula de Aprendizaje de Tareas?, ¿tenéis en funcionamiento una Diversificación Curricular?, ¿y un PIEE? Eso más las situaciones dentro de aula... Y las respuestas en aquel momento, y era el que llevaba el tema, es que eso es difícil de articular y de medir y entonces pues de momento eso no tiene cabida en el sistema. ¿Por qué te pongo este ejemplo? Porque yo creo que eso dentro de un Proyecto Educativo tiene que ser una de las piezas. No, no la única pieza pero una pieza clave, y, por tanto, desde el momento que estamos hablando de chavales en proceso educativo, el sistema de gestión no llegaba hasta ahí... (E23)

Sí, yo creo que ese tipo de sistemas certifican lo que certifican, certifican la gestión, pero no los aspectos pedagógicos de un centro. Es decir, hay centros que pueden tener la ISO, y pedagógicamente, por lo menos a mí, no me serían válidos. Pueden tener mucho sistema de gestión de calidad, pero no tener para nada trabajada la participación, lo que yo entiendo por participación, de la comunidad educativa, porque si participar la comunidad educativa es que te pasen una encuesta a casa para que rellenes cuatro crucecitas ¡yo no entiendo así la participación! Y yo lo que he visto en mi centro, que por lo menos en la parte de...cuando yo estaba en el centro, en la parte de FP tenía la ISO, la participación de las familias era esa: las encuestas que se les mandaban a casa. Yo, como no entiendo así la participación, creo que ese tipo de certificaciones quedan cortas, para lo que se supone que debiera de ser un proyecto de autonomía de centro. (E7)

...también creo que se dan cuenta que así como en un montón de procesos han mejorado, porque claro, entras en una dinámica de hipercontrol. Hipercontrol de faltas, de esto, de lo otro, de no sé qué, de no sé cuánto, pa, pa, pa, pa, pa. Todo eso yo creo que lo tienen muy atado, pero quizá les falta el aspecto más pedagógico ¿no? y yo creo que ahí es donde ellos mismos se dan cuenta y dicen “¡ostra, nosotros nos tendríamos que..., o esto que lo tenemos, lo tenemos de puta madre ¿no?, todo este ámbito más administrativo, de gestión, organización, y ahora a esto le

debiéramos de unir ya aspectos más pedagógicos o más de yo qué sé, participación de familiares, o de otros agentes...hacer la escuela como más...más escuela ¿no? (E15)

Sin embargo en esa tendencia hacia la implantación de sistemas de calidad se reconoce una evolución hacia sistemas más adaptados a las realidades educativas de los centros. En ese terreno se reconoce la estimable labor que en esa dirección han hecho la Asociación de Directores de Enseñanza Secundaria (BIHE) y el programa Kalitatea Hezkuntzan:

Bueno, yo pienso que este modelo no es ni bueno ni malo. Es una opción para gestionar los centros educativos con parámetros y con claves más cercanas a la gestión empresarial en muchas cosas. No en todas, porque yo creo que hay un esfuerzo muy grande de adaptación al mundo educativo de todos esos modelos FQM y tal, muy, muy grande. Lo que quiere decir que lo que hoy existe no tiene nada que ver con lo de hace 10 años, para nada. Yo creo, que los modelos de gestión de calidad para nada se pueden trasladar a las empresas o considerarse que son una copia, un calco. Creo que ha habido un esfuerzo muy grande de modificación y de adaptación. Creo que puede ser válido... (E6)

No, yo creo que el trabajo que han hecho los de BIHE es muy interesante. De hecho, vamos, lo hemos podido ver y lo pudimos hablar con ellos también en su momento ¿eh? Bueno, yo he hablado de este tema con ellos muchas veces y me ha solido gustar mucho el planteamiento que tienen ellos, me parece que se han acercado mucho al día a día, a las clases, a las necesidades del profesorado. (E11)

Entonces, nosotros cuando hablamos de sistemas de gestión de calidad, lo que hemos hecho, al principio igual era... veníamos de un sitio como más mecánico, bueno, hablábamos mucho de calidad, de sistemas de gestión, pero últimamente lo que hemos ido haciendo ha sido redefiniendo el tema. Y nosotros ahora hablamos únicamente de Proyecto Educativo de Centro. Pero claro, dentro del proyecto educativo de centro hay un

potente sistema de gestión del centro. Que era lo que era el antiguo sistema de gestión de calidad ¿eh?

- ¿Esta redefinición es lo que se da dentro del programa Kalitatea Hezkuntzan?

Sí, efectivamente. (E23)

Sí, es verdad que a lo largo del tiempo ha ido tratando de ir entrando el Kalitatea Hezkuntzan, ha ido tratando de abordar otro tipo de situaciones de estas ¿no?... (E23)

8.3.2. El liderazgo y las direcciones

31. Hay un déficit de liderazgo en la EPV, especialmente de carácter pedagógico.

Varios entrevistados han diagnosticado una pobreza de liderazgo en la Escuela Pública Vasca. Aunque, según veremos en la siguiente proposición, hay distintos matices, dependiendo de la etapa que imparta cada centro, en general, se puede afirmar que en las direcciones predomina una vertiente gestora, pero entendida como papeleo, como cumplimiento de las exigencias burocráticas y administrativas:

...en estos momentos yo la situación esa, vamos, yo la veo muy oscura, muy negra. O sea, no creo que haya en la generalidad, vamos a decir, del sistema educativo público, capacidad de liderazgo en las direcciones. (E6)

Las direcciones de los centros tenemos un problema gravísimo: el liderazgo tanto pedagógico como administrativo está en crisis. Es una rara avis, o sea, los centros que cuentan con que están liderados con un proyecto, o sea, que no que están liderados de pasapapeles e intermediarios entre la Administración educativa y los profesores y para solucionar

cosas de trámite. Eso es lo que veo verdaderamente difícil y a mí eso me lleva a otra pregunta, ¿Esto es difícil porque nosotros somos raros?, ¿porque los funcionarios vascos o españoles somos raros y alucinados? Porque en otras partes del mundo de nuestro entorno cercano este liderazgo sí existe... El (liderazgo) más general es de gestión en el peor sentido del término: esto nos pide la Administración, hay que organizarlo... una gestión formal (E8)

...también creo que hay casos, que son muy minoritarios pero que son muy valiosos, liderazgos que se mantienen en el tiempo. De alguna forma tiran de un proyecto educativo, con mayor o menor grado de definición. Eso también es cierto pero siempre con esta historia de templar mucha gaita. Yo creo que entre la dirección omnipotente que ya sabemos que no funciona, tú ya puedes mandar todo lo que quieras que si no cambias las formas de hacer eso no va a cambiar nada, cambiará en apariencia pero en profundidad no cambia. Entre eso y que el director sea un pasapapeles del centro pues yo creo que hay margen para conjugar... (E8)

...lo que tenemos es un grave déficit de labor directiva. Tenemos un grave déficit. Hablaba hace unos meses de ello. Yo creo que no existe cultura directiva en la Enseñanza Pública y si esto no lo solucionamos difícilmente podremos andar este camino de autonomía, ni otros modelos, difícilmente. Yo soy además de los que dice claramente no al cuerpo de directores, pero sí a direcciones más estables y mejor formadas. Cuando esas direcciones existan, este tipo de cosas se verán con otros ojos, incluso el compromiso de la direcciones ayudará a andar estos caminos...hay mucha tela que cortar. (E9)

Ese vacío de liderazgo es especialmente notorio en la vertiente pedagógica:

...es que yo creo que hemos estado ausentes de los resultados muchas veces. O sea, que nos hemos centrado en generar determinados formas de funcionamiento en el centro, pero no hemos entrado en el final del proceso, en ¿qué pasa en el

aula?, ¿qué pasa cuando el profe entra en el aula? Entonces, podemos estar organizando el centro, meternos en proyectos de gestión de calidad, tener estandarizado todo, pero al final ¿qué pasa en el aula? Y eso no se entra, ahí se deja como al profe, como mucho al Departamento en Secundaria o al equipo de ciclo, pero se interviene poco en ese tipo de situaciones... a veces ha faltado liderazgo pedagógico, porque esa era una parte que se subcontractaba al profesorado, donde el Director entendía que no tenía mucho que decir o mucho que impulsar. (E20)

- ¿Abunda el liderazgo pedagógico...?

No, el liderazgo pedagógico ni en la Dirección ni en otros niveles de la organización del centro. Estamos hablando de, por ejemplo, de los Coordinadores de Ciclo, de los Jefes de Departamento. Normalmente se ejerce un liderazgo notarial. (E8)

32. Sin establecer categorizaciones absolutas, la dimensión pedagógica ha predominado en Infantil y Primaria, la organizativa en Secundaria y en Formación Profesional hay un liderazgo claramente gerencial. Considerando la evolución diacrónica, en un principio las direcciones eran más comprometidas y sus preocupaciones más pedagógicas. Luego se han ido vaciando de compromiso ideológico y se han hecho más técnicas.

Dentro de esas carencias de liderazgo que se han señalado en la anterior proposición como apunte general, podemos matizar sobre el tipo de inquietudes que han predominado en los centros, tanto mirando desde la perspectiva de las diferentes etapas educativas, como desde la evolución a lo largo del tiempo. En todo caso, como alguno de los entrevistados señala, sin caer en tipologías cerradas, pues las situaciones de los centros son muy variadas:

Yo creo que tenemos situaciones variadas, según la tipología de centros. Creo que las direcciones de los centros de FP tienen un estilo, creo que las direcciones de Secundaria y de Primaria han funcionado de manera distinta probablemente también. Las de Secundaria quizá hayan trabajado más el liderazgo organizativo, y las de Primaria hayan entrado más en liderazgo pedagógico...

O sea, frente a eso que parece como una única realidad yo creo que hay realidades por debajo distintas ¿no? Entonces yo creo que tendríamos que ver cuál es el modelo de... ¡Tampoco puede haber un modelo de dirección único eh! Yo creo que una dirección, para que sea, para que funcione bien, tiene que adaptarse un poco a la situación del centro ¿no?... (E20)

- ¿El tipo de dirección de la Formación Profesional se hace más gerencialista?

Sí, es más gerencial. (E20)

Desde una perspectiva diacrónica también se observa una escora hacia el aspecto de la gestión:

Yo creo que ha habido una historia con las direcciones de los centros públicos de los primeros años después de la Transición, después de las leyes básicas, después de los gobiernos autonómicos, cuando empezaron a desarrollarse las primeras leyes educativas. Yo creo que hubo una avalancha de toma de la dirección de los centros, una especie de toma de La Bastilla, por parte de direcciones muy progresistas en el sentido político de la palabra ¿no? Es decir, que hubo en muchos centros, sobre todo vinculados a barrios obreros, cosas así. Entonces la Dirección del centro era personal, muy comprometida políticamente. Y eso hizo que los centros estuvieran muy demonizados. Yo tengo en mente mi experiencia y yo creo que no sólo el País Vasco, yo creo que en otras comunidades del Estado ha pasado... Y luego creo que ha habido un proceso, como ha pasado en política también, de desencanto, de quema, de pérdida de fuelle y se ha ido pasando, yo creo, por una doble fase: una desafección, digamos, de las direcciones. La gente ha ido dejando, digamos, las direcciones, unos vacíos de poder en muchos centros y en otros unas direcciones más técnicas. No voy a calificar de tecnócratas porque

creo que ha habido direcciones que lo que han hecho ha sido resituar las direcciones de los centros en un ámbito menos ideologizado y creo que ha estado bien, creo que ha sido un paso positivo con respecto al anterior de excesiva ideologización...
(E6)

El Director no sólo tiene que gestionar el lado pedagógico del centro sino el lado económico, de gestión, los comedores, el transporte, las actividades extraescolares, o sea un montón de cuestiones que de alguna forma piden que el perfil de esa persona no sea solo un perfil pedagógico sino un perfil gestor, un gerente. Yo me doy cuenta que al final mucha gente no opta por el puesto de Director, no solo es por cuestiones de no ser jefe de personal, sino porque al final hay un montón de trabajos que le cuesta de alguna forma asumir. Entonces yo ¿cómo voy a asumir la gestión del comedor, o la gestión del transporte, cuando he sido un profesor que he estado toda la vida metido en un aula? Entonces, claro, yo pienso que de alguna forma...

- Las direcciones en la Escuela Pública Vasca en tú opinión ¿qué son: más de orientación pedagógica o más de orientación gestora?

Yo creo que cada vez se está pasando... antes era más pedagógica y ahora se está pasando a la gestora, yo creo que estamos en el intermedio. (E5)

33. Las direcciones de los centros, especialmente en Enseñanza Primaria, están lastradas por pesadas cargas burocráticas que les impiden desarrollar otros liderazgos. La figura del EGA ha supuesto un avance para aliviar las cargas burocráticas, que todavía siguen pesando demasiado. Ello refuerza que las direcciones estén centradas en la gestión diaria y no puedan dedicar más energías al liderazgo de proyectos.

La complejidad del gobierno de los centros ha ido en aumento. Un verdadero problema que encuentran las direcciones, especialmente de Primaria, es que no han podido contar con personal administrativo adscrito al centro²⁴:

Sí que es verdad que últimamente, yo por lo menos, me estoy notando, que se me da mucha carga burocrática, o sea, que se me pone mucha carga burocrática y, como el tiempo es limitado, pues impide tener otros tiempos para otras cosas ¿no? Pero bueno, no sé si cambiará, pero yo sí que no apuesto por una dirección burocrática. (E2)

Yo lo que haría no sé si tiene mucha validez. Yo me remito para estas cosas a lo que dicen los directores. Entonces es cuestión de tirar del último estudio de la dirección, seis conclusiones. Una cosa que es escandalosa es que en las escuelas de Euskadi no haya personal administrativo. Entonces esto lo dices en cualquier sitio del mundo y se parten el culo, dicen ¿Pero qué cojones andan haciendo? ¿No tienen Guggenheim? ¿No tienen Puente Colgante? O sea, que ¿quién tiene que hacer el trabajo administrativo? Pues hasta ahora lo hacían los directores. Yo fui Director, no había ningún administrativo, ningún apoyo, y hacía normalmente tres o cuatro cosas a la vez y es por lo que me apreciaban mis compañeros. (E1)

- ¿Hay quejas, habría quejas por tu parte en relación a una excesiva carga burocrática y administrativa?

Yo no sé si es excesiva, pero sí que ha ido aumentando, y ha ido de alguna forma cogiendo complejidad. Es decir, aumentando en los centros de Secundaria pues desde muchos centros que han tenido que coger transporte, cosa que antes no tenían, y tienes que gestionar eso, el comedor, que también tienes que gestionarlo, con todas las dificultades que eso lleva, etc. Es decir, han ido cayendo una serie de cosas a los centros que, bueno, eso de algunas formas, te da dificultad en el sentido que no son temas específicos de la escuela en el sentido que bueno, lo fundamental de la escuela no es eso, pero muchas veces eso te come muchas energías, te quema mucho, quiero decir, te quema

mucho y te desgasta mucho, y al final no te deja centrarte en lo que realmente tendría que ser lo auténtico tuyo. (E10)

Las más castigadas, frente a los centros de Enseñanza Secundaria que han contado con personal administrativo, han sido las direcciones de Infantil y Primaria. Uno de los de entrevistados nos ofreció esta explicación:

...vamos a ver, ¿por qué un instituto de Secundaria obligatoria con dos líneas, que tiene la mitad cuando no menos y ponía comparaciones de este centro de Infantil y Primaria, tiene esta figura de Administrativo y esta no? No hay explicación me dicen... Estoy hablando de administrativo. Yo que el tema de la lógica me funciona.... ¿Cuál es la razón? ¡buf!, fijate a dónde nos retrotraemos. Yo estoy desde el 82, pero aquí tenemos compañeros que llevan desde hace más y que además conocen... me dicen ¿sabes desde cuándo se arrastra aquello? Desde que los institutos eran los centros, los únicos, por ejemplo, los centrales de Bilbao, los únicos que tenían la capacidad de dar certificados de expedientes. Entonces desde aquel momento la figura del administrativo se puso entonces...esa inercia se mantuvo, entonces decías oiga...pues una, no me estaba refiriendo a esa figura pero yo lógicamente yo entiendo que es otra, Gonzalo. Yo no sé ahí tu experiencia pero yo ahí sí percibo un trato diferencial y no positivo por parte de la propia Administración respecto a Primaria y a la Secundaria y seguimos conservando ese esquema de lo que era el instituto, órgano administrativo, frente a las escuelas. (E17)

La creación y desarrollo de la figura del EGA (Encargado de Gestión Administrativa) al que nos hemos referido en la proposición 14, ha aliviado, sin duda, esta carga burocrática, aunque se sigue valorando como una respuesta insuficiente:

...no forma parte del equipo directivo, pero sí que es un adjunto, digamos, a la dirección. Pues ahí está, y sí que descarga. Sí que descarga de gestión administrativa ¿eh? Porque lleva mucho.

- El EGA

Sí, pero bueno. Pero yo, por ejemplo, en estos años, este es el primer año que hay una persona de media jornada. Entonces

sí, ya va cogiendo toda la cuestión de carga administrativa y sí que es cierto que libera mucho. Pero aún así, las direcciones propiamente dichas, hay cuestiones, hay tareas que tiene, que todavía son...llevan tiempo. (E2)

...en el Consejo (Escolar de Euskadi) se dicen dos cosas. Una, (el EGA) no cubre necesidades, porque en algunos centros tienen una plaza, otros media, otros no tiene ninguna. Pensemos en un centro, como hay muchos, de tres líneas, cincuenta profesores, seiscientos alumnos, los habrá de ochocientos y más de mil. Entonces, bueno, eso es un caos provocado, que porque no se haya hecho nunca, una administración responsable no puede decir que no lo hace. Franco se murió en la cama, pero no esperemos a que se derrumbe la escuela para poder hacer determinados planteamientos racionales de mejora de la gestión. Y es una cosa que se abordó de esa manera, no se ha vuelto a abordar y que en un tiempo en que vamos a andar no sobrados de profesorado, pues sería la cuestión de reconvertir, de volver a la situación: el que es profesor que haga de profesor, y vamos a dotar esa necesidad con los recursos que haga falta... (E1)

-¿Qué ha pasado con el tema del Administrador?

En primaria muy mal, es decir, solamente existe Administrador en los centros de Primaria, por ejemplo, en mi centro existe porque venimos de la ikastola publicada y algún otro centro tendrá Administrador, pero tenemos luego el AKA (EGA) que eso fue un gran avance cuando conseguimos el AKA (EGA), que no es el Administrador, que es un administrativo. En nuestro centro tampoco existe un Administrador, existe un administrativo, no es un Administrador, pero es que antes no teníamos ni administrativo.

- Entonces ¿que teníais: el administrativo por haber sido Ikastola más el AKA?

No, no tenemos AKA, o tienes AKA o tienes administrativo. Nosotros tenemos administrativo porque teníamos en la ikastola administrativo. En la mayoría de los centros, casi todos los demás lo que tienen es el AKA. Sí cumplen

las mismas figuras el AKA y el administrativo nuestro, las mismas funciones, vamos a decir, pero ¿qué ocurre? Que el AKA dentro de sus funciones, como es profesor, también puede hacer sustituciones, el administrador no. El AKA se puede cambiar según el equipo directivo con lo bueno y con lo malo que conlleva ello, el Administrativo no. Pero claro, hace falta una formación. Cuando se pone enfermo ese AKA ¿quién viene?, ¿tiene formación esa persona que viene?, ¿es lo más adecuado gastar un recurso de profesorado para la figura del AKA? ¿Por qué no puede tener Primaria?, ¿la ley de la Escuela Pública Vasca dice que no pueden tener administrativos las escuelas de Primaria? Que yo sepa no pone eso, eso es lo que tenemos ahora. Me acuerdo que estábamos discutiendo con la Administración, pero bueno parece que funcionan muchas veces más las costumbres que lo que realmente pone en la Ley. Entonces eso está abierto y no se cumple y no avanzamos, porque no hemos avanzado. (E13)

Una de las consecuencias de esta carga burocrática ha sido ver a las direcciones ahogadas en la gestión de los servicios y en los trámites y exigencias administrativas, atadas al quehacer diario, quedando poco margen para el liderazgo de la comunidad educativa, para el impulso de proyectos:

Siempre con excepciones porque las hay y porque las conocemos, además, yo diría que predomina el liderazgo administrativo o de gestión, pero de la gestión, digamos, con minúsculas, la de andar por casa, la del día a día, esa es la que predomina. Si vamos al de Primaria ni te cuento, y si ese centro de Primaria además tiene servicios complementarios... Tiene comedor, y si es numeroso, ni te digo, y transporte, pues ya eso ya multiplicado a no sé qué dimensión, entonces ese... Cuando yo hablaba de la Inspección respondiendo a la demanda, esa parte traducida a la Dirección es muy grande. Ese trabajo del día a día. (E17)

Si después lo comparas con un centro cercano y no son tan distintos y las direcciones lo que hacen es dependiendo de los tiempos, dependiendo de los tiempos escolares, tienen más tiempo para la gestión, o necesitan más tiempo para la gestión, dependiendo de los tiempos escolares puede haber espacios más propicios para la reflexión... Y básicamente yo creo que de lo que

se trata es de gestionar el día a día, y últimamente con los problemas de convivencia pues eso lleva mucho tiempo. (E9)

- Perdona ¿Y se va más en liderazgo o en gestión o...?

En tapar agujeros, en cosas que te van surgiendo en el día a día y que la final pues yo no sé si es lo más relevante que tiene que ser para un centro escolar... (E10)

34. La falta de candidatos para liderar los centros de la EPV es un grave problema que afecta al desarrollo de proyectos y de la autonomía.

Hay una percepción compartida de que el gran problema que tienen las direcciones de la Escuela Pública Vasca es que, pese a que recientemente se ha mejorado algo el porcentaje de direcciones que han accedido de forma voluntaria, hay una falta de candidatos para liderar los centros y sus proyectos, afectando a un posible desarrollo de la autonomía²⁵:

Pero aparte de eso yo creo que hay otro problema añadido, y es que en este santo país la inmensa mayoría de las direcciones no son por voluntad propia. Es decir, no son direcciones con deseo de ser direcciones, de ser líderes de algo, con un proyecto y que eso podría llevarte a planteamientos de autonomía. El problema es que yo creo que la inmensa mayoría de las direcciones hasta ahora, y todavía ahora, son impuestas a dedo, con lo cual la posición en la que tú te colocas cuando desarrollas tu trabajo como dirección no tiene nada que ver con...con intentar conseguir para el centro este tipo de cuestiones, sino de pasar lo más rápidamente posible el trance que te ha tocado, llevar lo más relajadamente posible y con todos los sustos que te pueda traer la dirección, pero lo más relajadamente posible, el trago que tienes que pasar... (E7)

Bueno, la gran dificultad, bueno, una de las grandes dificultades del sistema público vasco es que hay enormes

dificultades para encontrar a gente que quiera hacer este tipo de labores directivas. Bueno, la realidad es clarísima, vamos, demoledora, y parece, además, que no tenemos fuerza suficiente para dar respuesta a esta realidad. (E22)

El otro día, bueno hace mes y pico, no sé donde, en algún artículo sobre pedagogía, no me acuerdo exactamente dónde, decía que somos uno de los países con menor autonomía de toda Europa. “Oiga pues si esto va por aquí créeme usted de las condiciones. Si cuando hablo de mejoras de las condiciones... solucióneme los problemas de las direcciones, o sea, ¿como puede tener usted una empresa de ciento y pico trabajadores que puede ser un instituto grande con una gestión que se rota cada año y lo único que une a las direcciones de todos los años es que ninguna quiere estar!”. (E8)

Hoy día yo creo que más del 60% de las direcciones son nombradas a dedo. Es porque hoy en día no llama al profesorado ser director porque tiene muchas limitaciones. (E5)

Arreglar lo de las direcciones escolares es un trabajo previo a dar autonomía. Tienes que tener direcciones comprometidas, direcciones que entiendan que el colegio es suyo, que... (E16)

35. Las razones de la “acefalia” son muy variadas: Un incremento de la responsabilidad y la dedicación, no compensado económicamente, una insuficiente implicación profesional, la falta de consideración y de apoyo de la Administración, las dificultades de ser primus inter pares, las características personales...

Las causas de esta preocupante situación pueden ser múltiples. Vamos a señalar las más citadas por los intervinientes en la investigación.

Sin duda el ejercicio de la dirección supone un incremento de las responsabilidades, de la dedicación horaria y de las preocupaciones e incomprendiones, no compensado suficientemente desde el punto de vista económico, ni reconocido profesionalmente²⁶:

¿Por qué? Bffff... Un cúmulo de razones, no sé, daría yo. Por una parte, bueno, pues porque supone un mayor esfuerzo y trabajo ¡no vamos a decir que no, eh! De horas, de trabajo, de dedicación...eso está claro, para las compensaciones que tiene, económicas desde luego, incluso de flexibilidad, de horario... Es mayor trabajo, mayor preocupación, y la compensación no...no es suficiente. (E3)

¿Por qué no se presenta la gente? Pues yo te diría que la razón principal, aunque a veces dice la gente que, bueno, la gente que se presenta es pues por poca propia satisfacción, yo creo que porque hemos pasado, yo que estuve director al principio, cuando todavía estaba el BUP y ahora, la complejidad es abismal, es abismal. Lo que era llevar un centro de Bachillerato cuando estaba el BUP, donde sí que había que hacer cosas, pero quiero decir, era a otro ritmo, y de otra manera, y ahora la complejidad que tiene un centro con los problemas que surgen en el día a día, en el tema de disciplina, de comedor, de transporte, de coordinación, de no sé qué, no sé cuánto. O sea, la cantidad de energía que te lleva es ya te digo, abismal, desde mi punto de vista. Eso es una razón... (E10)

... las responsabilidades y el desgaste que supone todo eso es grande ¿eh? La inversión de energía, de tiempo y de todo es muy grande la que haces cuando apuestas por un tipo de trabajo así en un centro. Eso por un lado. Entonces hay mucha gente que no está dispuesta a hacer esa inversión, porque es mayor, porque nunca le ha gustado ese tipo de trabajo, porque sus características personales pueden no ir con ese tipo de trabajo. Y luego aparte, creo que hay muy poco reconocimiento, poco conocimiento, probablemente, de la labor de esas personas en los centros. Desde la Administración hay poca valoración; tú has estado de Director ocho años y acabas ¡y cómo si no hubieras estado! (E7)

Lo Administración también tiene su responsabilidad por su desconsideración hacia las direcciones y su falta de apoyo, que incrementa el sentimiento de soledad en que, a veces, hay que ejercer esa función²⁷:

Y luego, a nivel de Administración, de cara a las direcciones, pues si realmente la Administración se plantearan los equipos directivos como interlocutores válidos, que no nos dejan solos ante las situaciones, sino que escuchan, aceptan propuestas, que somos personas reconocidas y demás, quizá se visibiliza ahí que es así, y la gente vea que la Administración no te deja en la estacada también cuando hay problemas. Porque yo creo que hay gente también que se ha sentido muy en la estacada cuando ha habido problemas, y hablo de problemas pequeños, que se pueden tener en el centro ante cualquier hecho de alumnado, o de mismos compañeros y compañeras, de profesores y profesoras, como ante un hecho de un pequeño accidente, y por tanto entran en juego también familias y demás. Entonces yo creo que ahí, si la respuesta de la Administración no es, no de corporativismo con el equipo directivo, pero sí de apoyo, de escucha, de buscar soluciones ¿no? Pues si la gente viera que sí que se da eso, pues igual dentro del profesorado habría más personas que se propusieran ¿no? No lo sé. (E2)

¿Por qué pasa eso? A mí me parece que tiene que ver, yo antes te hablaba de la soledad del profesor, eso se multiplica bastante en el ejercicio de la dirección. La sensación de soledad, de aislamiento, yo recuerdo alguna vez que le decía alguien que en algún momento tenía responsabilidades en la Administración, le digo: “es que yo creo que una de las cosas que tenéis que hacer, joder, es animar, animar al profesorado, transmitir...” Y me decía, “¡joder!, ¡qué queréis que hagamos, que les mandemos una felicitación por Navidad!” ¡Hostia! Precisamente eso no, precisamente eso no, quiero decir, a ver en el fondo es no sé cómo decirte. Yo creo que a veces son cosas tan sencillas como, por ejemplo, si va a salir no se qué decreto o instrucción vamos a sacar, y que afecta en elementos importantes del centro, que a las direcciones les des antes el borrador y les digas. ¡Hostia!, ¡apórtame aquí!, ¡apórtame aquí!, y además voy a tener en cuenta las aportaciones que me hagas. Y luego algunas se tendrán en cuenta y otras no se podrán tener en cuenta pero, a

ver, ese dar participación, ese confiar, te estoy poniendo como un ejemplo, un detalle ¿no? Yo creo que tiene que ver con cosas de estas, tiene que ver con alguna manera transmitir que estás contando con ello, ¿no? Yo creo que esto la gente lo valora terriblemente y valora al contrario que es que no, en fin, contar conmigo absolutamente para nada, para nada, eso es un elemento, ¿no? Y otro elemento es que cuando yo tengo dificultades en el centro ¿dónde encuentro la Administración?, o ¿para qué la encuentro? Y desde los centros la sensación que se tiene es que me la encuentro para pedirme el informe, para no sé qué y ¡jojo! si el problema viene muy gordo para escaquearse en la medida que pueden. Ésa es un poco la sensación. Entonces yo creo que ahí, el acompañar los centros y el estar al lado, a las duras y a las maduras, y ahí hablo de la Inspección, y hablo también del Berritzegune. (E23)

- *¿Por qué no se presenta gente a ser Director o Directora?*

Porque es una putada, porque te torear, porque te tratan mal.

- *¿Quién trata mal?*

¿Quién trata mal? Yo el conflicto siempre lo he sentido con la Administración. Yo los conflictos internos como Director, siete años que fui Director, los resolvíamos allí, o sea, había distintas perspectivas, y distintos intereses, pero había procedimientos y no siempre todo el mundo se quedaba contento, pero eso es la vida.

- *¿O sea que el que maltrata es la Administración?*

Da mal trato, da un trato, es la empresa, la empresa te contrata, te paga por lo que haces... Hay un pago económico, pero luego los directores priorizan sobre eso la cuestión de la interlocución; "¿Cuando yo hablo con usted va a servir para algo?" Es lo que se pregunta. (E1)

Otra razón puede ser también la falta de cultura profesional hacia la implicación y el compromiso:

Antes te he dicho que trabajar sobre la teoría es mucho más fácil que luego concretarlo en la práctica ¿no? Y en el caso de las direcciones también se produce eso. Porque nosotros vemos muchas veces en los centros, como docentes, que las direcciones no aportan estabilidad al sistema, que son demasiado cambiantes, que no se consolida ningún proyecto educativo. Pero en muy pocas ocasiones, después de hacer todas esas críticas, volvemos la situación hacia nuestro interno y decimos: ¿pero esto no estará motivado porque nosotros no queremos asumir responsabilidades? Porque vivimos más cómodos en un trabajo de docentes donde tenemos ya las responsabilidades más asumidas y controladas, donde queremos evitar cualquier tipo de confrontación que me produzca pues complicaciones a la hora de gestionar amistades y enemistades...Entonces, ahí se produce una situación complicada. Muchos centros ven, o muchos docentes vemos, ahí me pongo en el caso de ellos ¿eh? aunque no me identifico demasiado con esta postura, pero por utilizar el plural, muchas veces respiramos aliviados cuando se abre el proceso de creación de candidaturas y aparece una, y cuando vamos en ocasiones a ver quienes componen ese equipo directivo y la primera reacción sea decir “¡horror! ¡La que nos viene encima!”, preferimos seguir con eso que plantear una candidatura alternativa, o sondear si podría darse el caso en el que el claustro tendría que decidir entre dos candidaturas de distinto signo, y no digo político, sino de organización, de gestión y que pueden tener ideas muy dispares para ello. A mí me parece que esa situación es muy complicada de gestionar y ahí creo que está un poco la respuesta a por qué tenemos todavía un índice que creo que está en torno al 30% de direcciones estables dentro del sistema educativo público vasco.(E12)

...hay una gran parte que es personal ¿no?, que no nos creemos válidos, y entonces no se presenta nadie. Tiene miedo yo creo que a la respuesta, si se responde bien a nivel de comunidad escolar, a nivel de padres y madres, a nivel social, y se tiene miedo también a la Administración. (E2)

...quería remarcar lo del punto 16 del gran problema que hay, que no hay gente para el liderazgo, que no hay candidatos.

Yo aquí había señalado, que igual que hemos dicho antes, a mí esto me parece que es un problema cultural fortísimo... (G2P4)

¿Y cuál es la cultura? Claro, ¿cuál es el elemento cultural que dificulta y a veces impide, y con frecuencia impide que haya...? (G2P2)

Yo no lo sé, yo estoy llegando a la conclusión de que al final ha triunfado en nuestro sistema el... el carácter corporativo, o sea que es la dimensión que al final está pudiendo con todo. (G2P4)

El tener que liderar a un grupo de personas que son tus compañeros y compañeras con los que van a tener que seguir conviviendo después de la etapa de dirección es otra poderosa razón inhibitoria²⁸:

Es que al final el puesto de Director no deja de ser un puesto que se ve únicamente como jefe de personal de la escuela. Claro, yo soy jefe de personal de la escuela. Pero cuando haya problemas y tenga que meter mano me lo pienso dos veces. Claro yo aquí estoy cuatro años pero después de cuatro años yo voy a volver al otro lado, no de la barricada, pero sí de la puerta, entonces digo, no... mucha gente... es el típico dilema de siempre ¿qué queremos?, ¿direcciones profesionales o no? (E5)

La pregunta casi tendría que ser ¿por qué se apunta? Pues no sé, por una cosa masoquista. Bueno, primero yo creo que no tenemos cultura de gestión de centro. Está muy extendido lo de que este Director es un representante de los profesores. El delegado de los profesores será su delegado sindical o el que sea, pero no la dirección del centro. También es cierto que las direcciones del centro, las ponen los profesores, con una participación más o menos cosmética de los OMRs, que ya sabemos también que no funcionan, que la representación de las familias en la vida del centro es muy escasa pero, entonces, el Director está pillado... Vamos a suponer que tiene un proyecto educativo, pero él tiene de alguna forma que templar gaitas con el profesorado y cuando se encuentra con un escollo en el profesorado, yo te estoy hablando de mí mismo, no sé otros...

Cuando se encuentran con un escollo en el profesorado hay un marco administrativo muy rígido, te queda el recurso de soslayarlo, pues mira, esto en estos momentos, en este curso, no se puede hacer. Vamos a intentar hacer algo en estos cursos y vamos a ver si los vientos soplan de cara en algún momento...
(E8)

Yo lo estoy viendo ahora como Director de (nombre) y eso que tengo muy buena relación con la gente y tal ¿no? Pero yo sé que cuando termine esta temporada, el tiempo que estemos aquí, yo vuelvo a ser otro más ¿no? Yo tengo limitaciones para hacer cosas en esa circunstancia, tengo muchas limitaciones. Porque sé que cuando estás en un grupo, las relaciones son importantes. Y yo no quiero romper las relaciones con la gente, porque vivir en un contexto de buenas relaciones, es tan importante como tener un buen trabajo. Es más, yo creo que es la clave para tener un buen trabajo. (E24)

Las características personales, la constatación de que no todo el mundo posee cualidades para la dirección y otras variadas razones se suman a las anteriormente señaladas²⁹:

...las personas tienen que tener unas cualidades y unas capacidades. No quiero decir que se nazca con ellas, yo creo que se pueden adquirir y uno se puede formar, pero tienes que tener un cierto deseo de meterte o ganas de meterte en ese tipo de trabajo, porque sobrepasa el trabajo de lo que puede ser un trabajo de un profesor o de una profesora en un centro. Primero, yo creo que te tiene que gustar, tienes que querer, y luego, yo creo que no hay cultura de eso entre el profesorado que en este momento estamos en la Escuela Pública Vasca. Por la edad hemos vivido tiempos en los que las reivindicaciones que hacíamos de tipo de dirección eran otras, y muchos han estado, hemos estado, o han estado, muchos años en ese tipo de visión de la dirección, y para cuando hemos salido de esa visión...tenemos muchos años.
(E7)

En contra y en bronca con bastantes sindicatos y con bastantes compañeros y compañeras, desde luego creo que no

todo el mundo sirve para ser director y directora. Vamos, no todo el mundo, sólo un tanto por ciento pequeño sirve. Como para todo en este mundo, el cien por cien de la población no puede ocupar un cargo directivo en ningún sitio, ni en su puesto de trabajo... Creo que hemos tenido una falta, además yo me siento como partícipe, creo que hemos tenido una muy falsa idea de que lo mejor eran los relevos continuados y que todo el mundo se comprometiera. Yo creo que eso es falso. Yo creo que el compromiso de las personas es diferente, a todos los niveles, y que además no hay por qué pedir a las personas que se comprometan en cosas que no se quieren comprometer. Creo que es mucho mejor que un profesor se comprometa con su quehacer en clase y sea un buen profe de matemáticas toda su vida que exigirle que porque le toca cada ocho años subir al equipo de dirección y... Por lo tanto no soy nada partidaria del reparto de funciones en ese sentido... (E14)

Vamos, yo no soy de las que digo que todo el mundo sirve para estar en la dirección. No creo que todo el mundo sirve, hay que tener unas condiciones, y eso es verdad. (E3)

Hay gente que lo va a querer es ser toda la vida profe, que está muy bien, pero puede haber gente que tenga otras aspiraciones que no creo que haya por qué denigrarlas o hacerlas de menos. (E4)

36. Pese a la honestidad con que se trata de llevar la labor directiva, la excesiva alternancia perjudica a la EPV y le hace adolecer de un liderazgo que vaya más allá de llevar lo mejor posible la gestión cotidiana. En estos casos, estamos ante un "liderazgo de subsistencia".

Las direcciones "forzadas", una vez nombradas tratan de hacer lo mejor posible la gestión del centro. Una dirección voluntaria y con proyecto no necesariamente es una dirección peor que una dirección elegida por la

Inspección. Hay una casuística muy variada y, en cualquier caso, hay que reconocer el trabajo honesto que, en general, se intenta hacer desde todas las direcciones:

Antes iba a decir también sobre las direcciones, que parece que todo es negativo. Yo creo que por mucho que estén nombradas a dedo, o haya sólo un 50% que se hayan presentado, en general, y de lo que yo conozco, que son las reuniones que haces en el Berritzegune, que te juntas con otros directores, aun en esas condiciones yo diría que el llevar adelante el trabajo de las direcciones se hace generalmente, vamos, con seriedad, con vocación, con trabajo, te puedes equivocar o no ¿eh? Pero que, bueno, a veces es más lo que llega: “no hay nadie, no hay nadie, no hay nadie”. Pero cuando toca, yo creo que se actúa en general con profesionalidad y llevando adelante. Digo lo mismo por la experiencia de la escuela y el instituto de mis hijos, que siempre hemos tenido direcciones nombradas, como por las que conozco en el Berritzegune; te nombran, pero una vez que te nombran apechugas y tiras para adelante. (E3)

Yo creo que las direcciones que funcionan, la mayoría sí que funcionan en clave legal que lo quieren hacer bien, que lo que pretenden es que el centro que ellos dirigen y gestionan de alguna manera u otra sea un centro bueno. (E6)

...cuando uno está nombrado por la Administración es muy difícil que sea un caradura. Yo creo que eso es muy difícil que diga “yo tengo que estar en un centro de Secundaria veintitrés horas” y que esté veintitrés; creo que es muy difícil. (E4)

El hecho de que se presente un equipo de personas a hacer este trabajo da una garantía a los centros y normalmente garantía de solvencia, ¿no? El hecho de que no se presenten no quiere decir lo contrario. Es decir, que como ya sabemos, dentro de la inestabilidad y la falta de continuidad en los cargos, hay

también un número importante de equipos directivos que llevan en estas tareas, en uno u otro cargo, bastante tiempo, a pesar de que nunca se han presentado..... Yo creo que la calidad de la dirección en Euskadi es buena, es buena y en muchos casos excelente... (E1)

Reconocida esa buena disposición y profesionalidad, la falta de liderazgos estables trae como corolario el predominio de una gestión de “lo que hay”, la dificultad de proyectar para varios años. En definitiva, lo que algunos investigados llamaron “un liderazgo de subsistencia”:

La persona que es nombrada por un año, y que es nombrada por obligación, se va a ceñir, generalmente se ciñe, a lo que el papel le lleva en el día a día, en la gestión de personal y en la gestión administrativa. (E2)

...es una situación muy frustrante, o sea, yo a veces suelo comentarlo aquí, estamos la hostia de satisfechos con el seminario de equipos directivos. ¡Qué cojones de satisfechos! ¡Pero si no logramos que se establezca ni San Pedro! Luego también digo, si es que no depende tampoco solamente de nosotros, pero es que, pero es que me da por culo, o sea, estas aquí todo el año con ellos y luego llega el momento y se va y además te dice “¡Qué no!, ¡Qué no me insistas!, ¡Que no! ¡Que me voy a marchar! Lo tengo clarísimo, y a tomar por culo”. Y se van. Y al año siguiente otro, y otro, entonces ¿liderazgo?, es que ¡hostias!, hay muchos centros donde no hay ese liderazgo, porque la persona que está no ha entrado voluntariamente, no se ha presentado con un proyecto de trabajo y ya está. A ver, ojo, ni voy a afirmar que está para pasar el año ¿eh?, porque lo que he podido comprobar también es que la mayoría, salvo muy poquitas excepciones, dejan la piel ¿eh?, aunque estén un año ¿eh?, dejan la piel ahí y lo intentan hacer lo mejor posible, pero es que es imposible que eso funcione a largo plazo. (E23)

Es que nadie quiere ser, o casi nadie quiere ser. A veces alguien ya termina hasta el gorro o alguien lo deja a mitad de curso y hay que sustituirle...Bueno, este tipo de situaciones. Y

claro, un equipo directivo que empieza a funcionar de esta forma, normalmente bastante tiene con sobrevivir. Con no morir en el intento, con hacer las cosas lo suficientemente bien, que el centro no se resienta demasiado. Hay una...a mí me parece que bueno, si tuviésemos que etiquetar, sería una dirección, un liderazgo de subsistencia... (E11)

Y entonces el corporativismo pues empuja en los centros pues a un eso, al liderazgo de mantenimiento, de subsistencia "¡bah!, vamos a ir tirando! Te nombran a ti para un año, luego ya seré yo, luego irá ella ¿no? ¡bah, aquí ya nos arreglamos". ¿Por qué? Pues porque ahí no hay proyecto, no hay... eso sirve pues para ir tirando. Y en el fondo en muchísimos centros es lo que se está produciendo. (G2P4)

37. La Administración Educativa vasca debe poner todo de su parte para subsanar esta grave carencia con todo tipo de incentivos: económicos, profesionales, con el establecimiento de mecanismos de interlocución, apoyo y consideración a la función directiva, con acompañamiento y formación a los equipos directivos que permitan su mayor competencia.

Para los participantes, la Administración debe tomar como una prioridad de su actuación el fomento del liderazgo en los centros públicos, con un abanico de medidas muy variado.

Con mayores incentivos económicos³⁰:

Mejora económica, está claro, una mejora económica. Luego lo otro es más difícil, pero sobre todo una mayor dotación económica, yo creo que sí. (E3)

...tiene que haber un reconocimiento de todo el equipo directivo y un reconocimiento económico porque estamos

hablando de equipos directivos, que estamos hablando de un montón de alumnado, de muchos centros, de un montón de profesores y eso en una empresa se reconoce y en la Administración según qué cargo se reconoce, pero el equipo directivo no está reconocido como se debería de reconocer económicamente. Una de las cosas es yo voy a tener tanta responsabilidad, más trabajo, más que trabajo es responsabilidad o dolor de cabeza, que va a minar incluso mi salud y resulta que económicamente no me compensa tanto... (E13)

Bueno, yo primero estaría por pagar. No me...o sea, no nos engañemos. Aquí todo Dios no sé qué...pero si tú le pones a la gente encima de la mesa... (E18)

Sin ningún tipo de dudas, incentivos. Nuestra Comunidad...

- ¿Económicos?

De todo tipo. Económicos, por supuesto. Nuestra Comunidad es la comunidad española en la que los directivos tenemos menores complementos. Yo la última vez que nos reunimos con (nombre), incluso menos que en Ceuta y Melilla. Es así ¿eh? Hay una tabla resumen... (E22)

Con otro tipo de incentivos profesionales: más créditos horarios, mayor reconocimiento de méritos, tiempos para reciclaje...³¹:

...no sé, terminas el mandato y que puedas dedicarte un año a reciclarte, porque volver después de ocho años a las aulas, si es que no te queda otro remedio, es muy duro. Se te han pasado muchas cosas, y aunque tú hayas sido líder pedagógico y tal, es diferente ser líder pedagógico a estar en el aula, y tienes que volver ahí. ¿Pues por qué no un reciclaje? Es decir, habría muchas cosas de las que hablar. Yo ahí creo que un buen documento es el informe sobre las direcciones que se ha hecho desde el Consejo (escolar de Euskadi). Yo creo que ahí salen muchas cosas interesantes. (E7)

El tema de las horas de dedicación, yo creo que tiene que ser, el tema de dedicación a la tarea tiene que estar muy tenida presente. (E4)

Y luego depende de centros, hay centros que yo creo que una mayor dotación horaria, depende de centros. Yo creo que ya hay unos ratios pero que esos ratios hay que revisarlos, porque no son situaciones iguales ¿no? Y luego bueno, pues hay otro hándicap, que es que tienes que trabajar por ejemplo los meses que el resto de personal está de vacaciones. Eso tiene difícil solución, es verdad ¿no? Pero mayor flexibilidad, pues si yo trabajo Julio, pues que puedas decidir, pues no sé, en Octubre cojo una semana y no pasa nada ¿no? (E3)

Con mayor apoyo y reconocimiento por parte de la Administración:

...por otro lado yo creo que las direcciones tienen que tener más fuerza, cómo diría... muchas veces por parte de la Administración es como un hongo que tienes ahí que te hace una tarea ¿no?, sino que tiene que ser más en plan de igualdad. Tú no puedes ir a cualquier departamento y ser como un extranjero ahí. Tú tienes que ser como una parte, tú estás haciendo en otro sitio, pero estás haciendo una función. Entonces, que mucha gente está en la dirección y se siente ninguneada a veces. Yo he visto a compas que han estado ahí y se sienten ninguneados: "es que he ido y ¡jode! no me recibe nadie, si voy..." Yo creo que esa es una cuestión de...que eso va también ligado al prestigio que tiene que tener la figura. Es decir, de que esté prestigiada por parte de la propia Administración. Que sea un valor y no sea... no sé, una porquería que tienes ahí. (E4)

¿Trabajo con las direcciones? Yo en primer lugar diría a la Administración que tiene que cuidar a los directores y les tiene que considerar como unos elementos, quiero decir, que son parte de la propia Administración. Eso supone desde mi punto de vista muchas veces, pues que cuando un Director llame a Delegación y pida no sé qué, no sé cuánto, pues en lugar de pensar y sospechar que ¡menudo jeta!, pues piense: "¡ostras! Si éste me lo pide por algo será", no sé cómo decir. Eso lo primero, y luego, en segundo

lugar, quiero decir, ¡hombre! si hay direcciones nuevas hay que intentar acompañarlas. (E10)

Hasta ahora las direcciones lo que hacen es un trabajo, uno, que no se lo agradece nadie; dos, tapa las miserias del sistema, y aún así son felices. Por lo tanto creo que llegará un momento en el que alguien se acuerde de los directores y de las directoras y les ofrezca cariño, acercamiento, proximidad y hasta un regalo. Yo soy de los que creo que eso está pendiente por hacerlo, también con las direcciones. (E9)

Con apoyos para las tareas administrativas:

...hay que ir a una situación intermedia donde quien se responsabilice o quien quiera asumir esa carga, sienta realmente el respaldo de la Administración por detrás. Del equipo, del claustro y de los compañeros, por supuesto, pero del equipo de la Administración también por detrás, del esfuerzo administrativo por detrás, porque, si no, con toda la carga administrativa y burocrática que efectivamente tienen hoy por hoy los centros docentes, si no hay un respaldo de la Administración por detrás, lógicamente no conseguimos estabilizar las direcciones ¿eh? (E12)

Con acompañamiento y formación que permita incrementar su grado de competencia y profesionalidad:

Una es la de los equipos directivos que decíamos. Yo creo que los equipos directivos necesitan primero formación inicial, después formación en ejercicio, pero sobre todo y fundamentalmente estar al lado y acompañamiento. Los equipos directivos necesitan ver que ante dificultades reales que les van surgiendo encuentran siempre a su lado a la Administración, a su lado ¿eh? No para ir a pedirle el informe... y encuentra a su lado también a los Berritzegunes para echar una mano en el análisis. Esto desde mi punto de vista sería muy importante que los centros lo sintieran así. De hecho procuraría que estas instancias funcionaran en este nivel. (E23)

La formación es fundamental, los directores tienen que ser revalorizados... (E19)

Debe crearse gente que esté formada. Yo no digo que tenga que ser: "este es el Director y es para siempre". Pero en un centro puede haber pues 5 ó 7, u ojalá todos, que estén formados para ser directores. ¡Todos no estamos formados! (E21)

Aunque no hay unanimidad respecto al modelo que debe seguirse en la elección de las direcciones, sí hay un criterio mayoritario en que un incremento de la capacitación profesional de las direcciones no debe confundirse con la creación de un Cuerpo de Directores. Debe encontrarse un camino intermedio entre que el Director sea un colega más y que sea una casta diferenciada. De todas maneras, esta última cuestión, no ha sido suficientemente debatida y tampoco entra de lleno en el objeto del estudio, por lo que queda aquí apuntada, sin quedar recogida como conclusión en la proposición³².

38. El liderazgo es una clave futura a trabajar en la EPV. La mera gestión de lo cotidiano debe dar paso a una nueva concepción del liderazgo basada en proyectos transformadores y en la capacidad de liderar personas, generando sinergia y participación.

Los investigados han reclamado dar paso a nuevos estilos de dirección. No es suficiente con ser habilidoso en el manejo de determinadas herramientas de planificación (hacer plantillas, organizar horarios...). Se buscan líderes para estar al frente de comunidades educativas:

...quizás una dimensión muy olvidada, es decir, en lo que es la selección o elección de equipos directivos. Es decir, yo creo que hemos ido descubriendo poco a poco esa necesidad ¿no? Es decir, se pasaba de personas, que siempre hay que valorarlas, que tienen un prestigio entre los compañeros, bueno, que tienen una

buena relación, que efectivamente podían tener ciertas habilidades técnicas de carácter organizativo, para hacer horarios... estas cosas que siempre se valoraban y que daban de alguna forma, daban con los intereses corporativos del profesorado. Y entonces en función de eso, pues se identificaba a unos o a otros. Claro, ahora lo de liderazgo transformacional va más allá de los intereses corporativos del profesorado ¡jode! Es decir, si realmente quieres aportar y transformar, pues te tienes que plantear primero, intereses de la comunidad, bueno, de la comunidad y, como decías tú, ¡encima escuela abierta! Es decir, ¡buf!, conozco los intereses de la comunidad o tengo que trabajar y tengo que elaborar proyectos que le interesen a la comunidad, no solamente al sector del profesorado, sino que al mismo tiempo tengo que tener una mirada amplia y mirar más allá ¿no? (G2P3)

A ver, yo en principio un proyecto, un centro, con autonomía de centro, entiendo con una dirección potente. Con una dirección potente, estable, con capacidad de liderazgo ¿eh? De liderazgo en todas las cuestiones ¿eh? incluso pedagógico fuerte ¿eh? Con capacidad de organizativa, con capacidad de gestión, pero con un liderazgo pedagógico fuerte. Yo sin eso no entiendo un proyecto de autonomía. Es decir, un proyecto de autonomía se puede sustentar en un proyecto educativo y en un proyecto de centro, siempre y cuando detrás tenga una dirección que sea capaz de gestionarlo, de liderarlo y de potenciarlo. Es decir, es que un proyecto de autonomía, con un proyecto de centro, si eso no tiene detrás personas que lo lleven adelante, que lo estén continuamente evaluando y mejorando ¡no entiendo! ¡Y tienen que ser buenos líderes de personas! Es decir, para mí cualquier persona no vale para estar en una dirección. (E7)

Liderazgo, siempre que vaya a hablar de liderazgo, y me parece que es tal vez la palabra más clave, el concepto más clave desde luego, en mi opinión, siempre va a ser un liderazgo integrador, participativo, un liderazgo moderno, que piensa en las personas. Creo que eso es garantía de éxito, pues creo que hay falta de liderazgo. (G1P4)

Entre las características de este nuevo liderazgo que debe generalizarse está la de tener proyectos que transformen y mejoren la comunidad y las habilidades sociales necesarias para crear un buen ambiente, un sentido de equipo y complicidad³³:

El último decreto de direcciones, pues yo creo que tiene aspectos positivos, y que por ahí tiene que ir yendo. Es decir, que para entrar en la dirección de un centro tienes que tener un proyecto, tienes que querer algo, lo que fuera, no sé. Por una parte con un liderazgo pedagógico educativo ¿no? Y también, bueno, una condición yo creo que es determinadas habilidades sociales hay que garantizarlas ¿no? de relación con las personas, de... bueno, de gestión también.... De tener un proyecto, de querer hacer aunque sean dos cositas cada año, eso yo pondría como una condición. En ese sentido veo bien que haya que presentar algo ¿no? un proyecto escrito ¿no? Creo que los plazos son siempre horribles, los del año pasado eran quince días, este año no sé ni cuántos han sido, para poder hacerlo, pero vamos, eso es ya cuestión de cómo ha salido la orden. Entonces, digo, como condición de liderazgo, tener un proyecto. En un momento en un centro puede ser sobre un cambio pedagógico, puede ser sobre un cambio en las relaciones de la comunidad educativa, porque están... Pero algo que se quiera hacer; sería una condición. Y luego, una persona que sea capaz de tener mínimas habilidades sociales, de escucha, de trato con los demás, de... Esas dos condiciones mínimas. Luego ya depende de la situación de cada centro, pues más ¿no? pero... (E3)

Porque un Director por muy buen Director o muy bueno que sea, si no trabaja ese nivel de las relaciones humanas y si no organiza, si no se asegura que además de él hay otra serie de personas que además están en esa sintonía, es muy complicado. Pero claro, esto tampoco se hace en un día. Entonces esa persona que coge la dirección con ese equipo esto lo tiene que tener muy claro. Todo este tinglado de las relaciones interpersonales se tiene que colocar un objetivo y por lo tanto trabajarlo, no se puede dejar a la espontaneidad. No, no. Porque cada día surgen unas historias y si eso no lo tienes claro si no estás haciendo ahí, apagar pequeños fuegos que surgen, aclarar malos entendidos,

asegurar la distribución buena de la información, buscar participación con la gente, pues es muy difícil ¿no? (E23)

...yo antes he hablado un poco de confianza, de autoestima, creo que la autonomía puede generar autoestima, un buen liderazgo puede generar autoestima, ¡pero un liderazgo como tiene que ser, claro! Un liderazgo contando con todos y creo que, bueno, cuando estábamos hablando aquí de requisitos y tal, naturalmente ya se ha dicho, y no voy a repetir lo del control social que es necesario, la evaluación externa, la rendición de cuentas, la responsabilidad ¿verdad? Fundamental. Pero el liderazgo creo que activa una serie de resortes que son muy importantes y yo tengo la experiencia de haber sido Director de un centro durante seis años, al principio pues con dudas y tal y cual. Pero cuando sientes que puedes hacer cosas, a nivel personal a veces nos puede resultar hasta un poco impúdico reconocerlo ¿no? pero somos personas, y sabemos lo importante que es decir “¡joe! hemos hecho esto, tal...” Yo creo que esos resortes que activa el liderazgo y que puede activar la autonomía son claves. Son claves para al final generar un buen ambiente, para propiciar también la profesionalidad de todos, una disciplina bien entendida por parte de todos y que se tiene que traducir en resultados, y cuando digo resultados, de forma global... ¡resultados educativos! Resultados educativos. Fijaros, ya existe esa expresión también ¿no? de los resultados del aprendizaje, pero los resultados entendidos globalmente, socialmente; los resultados no sólo académicamente sino socialmente para un centro, para una sociedad. (G1P5)

39. El liderazgo pedagógico es fundamental. Debe rescatarse esa dimensión pedagógica para las Jefaturas de Estudio, pues la finalidad última de un centro es la mejora de de los procesos y los resultados de la enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Aunque un liderazgo debe ser integral, se reclama que la dimensión pedagógica vuelva a ser la primordial, alejándonos de los modelos más gerencialistas que son los que más se van consolidando³⁴:

Yo creo que los equipos directivos tienen que gestionar sobre todo el ámbito pedagógico, yo estoy convencido ¿no? (E15)

A nosotros nos gustaría, y desde BIHE lo hemos reivindicado así, que el Departamento pusiera de una vez por todas pues lo que hiciese falta para que todos los centros públicos estuviesen dotados de un liderazgo potente y desde luego no excesivamente unido a la propia Administración, sino que fuese un liderazgo, pues más pedagógico, más, en fin, de potenciar proyectos educativos, muy ligados al entorno, etc., etc. ¿Dificultades? Pues muchísimas. (E22)

A mí me parece que en un centro lo más importante es el alumno y la alumna y por eso lo más importante me parece el control pedagógico... (E14)

Desde esa revalorización de lo pedagógico, hay que rescatar esa dimensión y devolvérsela con fuerza a las Jefaturas de Estudios, pues es una dimensión consustancial suya, ahora muchas veces reducidas a la jefatura del personal y la organización de los horarios:

Las Jefaturas de Estudio no tienen para nada el papel que deben tener en los centros escolares. A mí me parece que la Jefatura de Estudio debería ser muchísimo más fundamental de lo que es ahora en la toma de decisiones. Si hay que hacer un grupo o modificar el horario, el marrón le cae a la Jefatura de Estudios. Sin embargo en la toma de decisiones siempre está la Inspección Educativa y la figura de Dirección. Y creo que la Jefatura de Estudios en el terreno educativo debería tener una capacidad de decisión mucho mayor de la que tiene en este momento y funcionar más fuertemente en los centros y sería la persona que ejerciera el control sobre el claustro de profesores a la hora de plantear si los temas pedagógicos en los centros van bien. Cada

etapa educativa debe tener una Jefatura de Estudios... Sí, sí como liderazgo pedagógico. Totalmente como liderazgo pedagógico. Creo que eso al centro le daría mucha vida, facilitaría las coordinaciones. Facilitaría el control de los seminarios, facilitaría las metodologías, facilitaría proyectos que se pudieran llevar adelante. Yo creo que eso facilitaría mucho. Y luego que cada etapa educativa se sentiría identificada en sí misma. (E14)

Y volviendo a lo de antes: yo creo que una de las figuras que nunca se tiene en suficiente estima ni se aborda con suficiente... no se reconoce con suficiente énfasis su trabajo es el trabajo de las jefaturas de estudio. Creo que es un trabajo importantísimo dentro de las escuelas y creo también, por eso te digo, volvemos a lo de antes, que hay muy poca gente formada para ser buenos jefes de estudio, porque la formación pedagógica tenía que ser amplia, la formación en innovación, en nuevas cosas, estar al día, tendría que ser amplia y tenemos poco personal formado. Como, en general, el profesorado yo creo que, en general, no tiene la formación que requeriría en estos momentos los centros, que ya hemos hablado antes de eso, pues, de la misma manera, pienso que nos falta personal que destaque en eso. Tendremos probablemente más personal que pueda ser líder en gestión, en tener un centro bien organizado, en el que todo está controladito, donde la gente está contenta, donde los profesores tienen tiempos para hablar, para organizar. Eso es más fácil que luego esos tiempos que tienen tiempo para hablar, para organizar, cómo coordinarlos para que hablen de lo que tienen que hablar y no de otra cosa. (E16)

40. Además de encontrar equipos directivos con proyecto y liderazgo, los centros se juegan su consistencia en la capacidad de las direcciones para ir tejiendo una estructura de de responsabilidades personales (consultores/as, coordinadores/as...) o colectivas (comisiones, equipos...) en las que se comparte el liderazgo y se fomenta la corresponsabilidad de grupos de profesionales.

El concepto de liderazgo compartido ha estado muy presente en las entrevistas y grupos. Por una parte, se ha hablado de equipo directivo, de dirección colegiada. Por otra parte se ha señalado la importancia de crear estructura con un conjunto de responsabilidades unipersonales o colectivas que articulen el entramado del centro³⁵:

Entonces voy a otro objetivo que me parece fundamental en el tema de la autonomía, que son, pues, las direcciones de los centros. Cuando digo las direcciones de los centros no me estoy refiriendo solo al Director, que me parece una pieza fundamental. Pero no es solo eso. Yo creo que un equipo en el centro tiene que estar el propio Director con un equipo alrededor de él. Un equipo bien cohesionado pero es que además ni siquiera eso solo, debe haber como otras serie de enganches, de motores varios en el centro, que son los que en definitiva terminan haciendo un modelo de centro... (E23)

En mi opinión, una fábrica de coches no puede funcionar haciendo un prototipo. Quiere decir eso, que un centro educativo tiene tareas normales a cubrir. Puede ser que ahora nos guste mucho hacer proyectos de mejora de la lengua, y dice: "¡oiga!, ¡me parece de puta madre! Que se hagan proyectos de mejora de la lengua, es fenómeno ¿eh? ¡Pero oiga! ¡Pero trabajen en una estructura estable, no monten un prototipo que cuando se acaba el proyecto se desmonta el prototipo y en la escuela no queda nada! Trabajen en estructuras organizativas estables ese proyecto, no se junten en un tejado para una cosa que dentro de un año se desjuntan. Trabajen en una estructura y que por lo menos, después de la lengua, tiene la estructura estable..." Para mí el problema no es mejorar en Lengua. Para mí el problema es hacer que la fábrica se articule y funcione en Lengua y en todo lo otro. Que no se paralice la fábrica con el proyecto de lengua. Pero es que esos proyectos así hechos han funcionado, en el 93 había proyectos. Pero claro, no ha quedado nada ¡y si te descuidas ha quedado un desgaste en los centros que luego han ido fatal! (E19)

Y ¡claro! eso nos abre una dimensión importante de liderazgo pero que en este momento es seguramente una carencia y es lo de insistir mucho que lo que hay que animar, provocar, de lo que es la masa docente es precisamente identificar esas personas con inquietudes, que realmente gozan con su profesión, les gusta la educación en general, no solamente aquella asignatura, “yo soy de la asignatura no sé qué”, sino que realmente... ¡Claro! es que es un tema importante, nos la jugamos con eso, es decir, esas inquietudes. Y si no las tiene del todo, que no las va a tener, tenemos que buscar el liderazgo distribuido, es decir, hacer equipos en los que la suma de inquietudes y de habilidades y de destrezas de unos y de otros nos den... Entonces el liderazgo distribuido tiene que llegar precisamente a asumir liderazgo cada uno su... ¡faltaría más que el profesor no tuviera liderazgo en clase, jóé! ¡O el jefe de seminario no la tuviera en lo suyo! (G2P3)

Sí, porque, es que, a ver, en la medida que un centro se va estructurando y se va articulando, antes te decía que no es tanto la continuidad solo de la dirección sino de la estructura del centro, en la medida en la que se ha logrado hacer una cierta cultura de centro, que estos documentos están muy afianzados, que marcan procesos muy claros, procesos compartidos, quiero decir, y asumidos y que lo que hace que las columnas del centro se mantienen aunque haya un cambio en la dirección es muchísimo menos problemático, muchísimo menos. El problema son los cambios en la dirección en las organizaciones inestables, en organizaciones que no están estructuradas, pues es un palo de puta madre porque hay que empezar otra vez de nuevo, ¿no? Por eso yo creo que, hombre, esto es muy importante que se articule en el centro, pero también es verdad, que para llegar a articular esto, es muy importante que haya un liderazgo, que haya una dirección que esto lo tenga claro e impulse los procesos para lograrlo. (E23)

8.3.3. El profesorado

41. Las plantillas de la EPV no gozan de suficiente estabilidad. Esto lastra excesivamente los intentos de dar continuidad a un proyecto.

Se ha denunciado en varias entrevistas que los equipos de docentes no son estables y, como ya vimos en la proposición 26, esto se percibe como una condición *sine qua non* para el desarrollo de la autonomía:

...porque yo podría probar que la estabilidad por ejemplo de las plantillas, que es una cosa crucial, es mucho más alta en los colegios privados que en los públicos, muchísimo más ¿eh? y eso es un elemento crucial. O sea, yo he tenido a mis hijos en lo público desde los 2 hasta los 18 ¡y estoy hasta las pelotas! Como estamos todos los que los tenemos, de que les cambien en segundo de Bachiller que tengo al pequeño ahora, seis veces de profesora de Historia, tres de Química ¡oye!, ¡joder! (E18)

Esta mañana he hablado aquí de madurez en el grupo, eso es algo que se va logrando poco a poco en el tiempo, y, por lo tanto, lleva a otra característica que es cierta estabilidad en estos equipos ¿no? (E23)

Sí es cierto que sería bueno establecer una mayor estabilidad del profesorado, bien, y ahí probablemente a nivel laboral, ha habido circunstancias donde la estabilidad era algo más, más establecido de lo que está ahora ¿no? anteriormente. Entonces yo creo que todo aquello que redunde en estabilidad de los claustros es bueno, eso es bueno. Y, bueno, reducir la eventualidad y aumentar la estabilidad pues es bueno para los centros y es bueno para los trabajadores. (E25)

No obstante, uno de los entrevistados reconocía algunas medidas que han permitido mejorar la estabilidad recientemente y unas perspectivas futuras en esa misma dirección:

- Has hablado antes de que te parece que ya se ha alcanzado un nivel suficiente, o por lo menos bastante aceptable de la estabilidad de las plantillas. ¿Podríamos decir eso cuando en realidad el 40% de los docentes y las docentes no saben si van a continuar el año siguiente en el mismo centro, o por lo menos se

sabe que hay un baile de 4 de cada 10 profesores de un año para otro?

Bien. Es verdad que todavía no se ha llegado al ideal... nos daríamos por satisfechos si podemos en los próximos tres o cuatro años bajar a índices de interinidad por debajo del 8% y a una estabilización de las plantillas en un grado superior del que hay en estos momentos. Yo en ese sentido considero que esto es una asignatura pendiente de este sistema educativo que tenemos. Pero también es verdad que lo achaco más a un proceso anómalo en los últimos 10, 12 años de adjudicación de plantillas, estabilización de plantillas, por carencias más o menos justificadas de OPEs continuadas y demás, y creo que sí se lleva una dinámica de los tres años para atrás completados con los tres próximos años donde todo ese tema va a poder tener un vuelco significativo ¿no? Sólo guiándome un poco de la memoria, puedo decirte que desde el año 2003...con otros datos que hemos tenido, aquí en la comunidad autónoma se han estabilizado, o sea, se han funcionarizado 6.000 personas, casi 7.000, y hay un proceso ahora para crear también 3.600 plazas. Es decir, vamos a pasar en los últimos 15 años por un proceso donde más de la mitad de la plantilla actual está ya funcionarizada ¿no? Ahora, esa medida tiene que ir complementada con lo que es el afloramiento de todo ese grupo de plazas que están cubiertas por funcionarios y funcionarias pero, sin embargo, todavía sin destino definitivo. A mí me parece en ese sentido que los procesos que vienen de jubilaciones abundantes en los próximos años, van a dar una mayor estabilidad a las plantillas y podremos estar seguramente moviéndonos a finales del año 2011-2012 en que 7 de cada 10 profesores sean estables en los centros. (E12)

42. El profesorado de la EPV tiene un elevado promedio de edad y está algo desencantado, y aun saturado, en algunos casos. Hay una soledad del profesorado que ve que lo que hace no le funciona y no sabe cómo salir de ahí. Pero cuando encuentra referencias creíbles, cuando se le hacen propuestas razonables, se deja enganchar. La creación de un clima favorable consigue cambiar actitudes de apatía.

A la hora de caracterizar al profesorado de la EPV es preciso mostrarse con prudencia, como ante cualquier colectivo, por la dificultad de hacer generalizaciones que hagan justicia. De hecho, se reconoce que puede haber muy diferentes actitudes dentro del colectivo³⁶:

Yo creo que todo lo que sea generalizar, yo creo que vamos a cometer errores de bulto, ¿no? Eso lo vamos a hacer siempre porque en todos los sitios, estudios de grupo, las técnicas de análisis de relaciones sociales en los grupos yo creo que tienen bastante trabajado que en todos los colectivos que trabajan dentro de una empresa, del tipo que sea esa empresa, pues existe un colectivo con más iniciativa, dinámico, con ideas, dispuesto a comprometerse y tal... otro colectivo pequeño que también es reactivo a cualquier tipo de modificación, que pretende mantener privilegios, que no quiere que le toquen... y luego una mayoría en el tiempo que dependiendo cómo seas capaz tú de liderar esos procesos de cambio, pues va a seguirte o va a nuclearse en torno... (E6)

Yo no soy pesimista. Yo creo que hay en el funcionariado, como en todos los sitios, o sea, puedo ser pesimista si soy pesimista con la autonomía y el funcionariado, soy pesimista con la autonomía y la empresa privada. Yo creo que en todo el mundo, en todos los sitios hay un porcentaje de gente que está mucho más implicada que trabaja más y que se emociona y se ilusiona con las cosas y hay otro porcentaje de gente parecido que no se ilusiona y que no... (E16)

...estoy pensando en distintos grupos. Igual habría una parte del profesorado que se sentiría a gusto y entraría en este cauce de mayor autonomía y participación, y otro importante, y yo no sabría cifrarlo en porcentajes, pero creo que nos movemos en esas dos ¿no? realidades. Una parte del profesorado, que, bueno, se movería peor, o más reticente en este, en una mayor autonomía, que prefería pues más tener las cosas hechas, dirigidas, decididas. Por una parte porque exige mayor trabajo y porque exige mayor diversificación de tu propia tarea ¿no? no sólo enseñar, entrar en clase y decir...Entonces no sabría decirte

en este momento qué porcentaje, pero creo que habría, sí, sus reticencias. (E3)

Introducida esa cautela, sí hay una coincidencia en señalar varias características. Por ejemplo, estamos ante un profesorado de edad avanzada, situado a las puertas de un importante relevo generacional en los próximos años, y, tal vez, por este motivo de la edad, se observa que el dinamismo no es alto en el colectivo:

Por el lado del profesorado sabemos que va a haber un cambio generacional de aquí... Ahora en la entrevista hemos estado hablando tranquilamente de quince, veinte años atrás como que el tiempo no fuera nada, pero si miramos quince, veinte años para adelante no quedamos en este sistema ni uno. (E1)

Porque cada vez se está viendo que estamos avanzando en la edad del profesorado. Son muchos años de intentar mejorar y te das cuenta que están llegando casi al final de su vida laboral, y que no han conseguido nada, entonces ya... Hombre yo no soy profesor, pero mi mujer es profesora, yo me doy cuenta de que claro, que ella, aunque quiera, las propias fuerzas físicas no le acompañan. O sea yo hace 20-25 años tenía mucha más energía. Entonces, claro, esa energía la vas perdiendo poco a poco. Y aunque crees en la Escuela Pública, aunque crees en los proyectos, te das cuenta de que... Por ejemplo, un tema concreto: muchos centros antes dentro de su programación de actividades hay colonias, o ir a Barnetegis y tal no había ningún problema hace 15 o 20 años... Sin embargo, hoy en día, hay problemas porque se dan cuenta, llega un momento en el que en esa implicación no ves los frutos de tu trabajo... (E5)

...creo que se necesita una gran dosis de profesionalidad del profesorado, porque evidentemente si hay que tomar decisiones en el ámbito del currículum, por poner ejemplo, sobre qué tipo de modelo lingüístico queremos, sí, de modelo lingüístico, de tratamiento de las lenguas, etc., etc., son decisiones que afectan mucho, que son muy importantes y que

requieren de una dosis de profesionalidad, de saber en qué estamos ¿no? que aquí pues me parece que no sé si la veo. (G1P3)

A ver, yo tengo una visión bastante acabada de este asunto. O sea, yo creo que nos estamos engañando. La mayor parte del profesorado de los centros públicos está dormido, está muerto. Podemos contar la película como la queramos contar, pero en general... (E18)

Hay quien va más allá y habla también de la soledad del profesorado y de su cansancio ante los grandes discursos³⁷:

Hombre, ¿qué tenemos que remover? Vamos a ver. Yo creo que nos hemos encontrado en este momento, es mi opinión, con un profesorado bastante apagadito, bastante cansado, bastante saturado y en algunas cosas yo diría un poco...

- De vuelta de todo

Sí, decepcionado. Ha visto pasar demasiadas leyes con grandes principios que se lo han ido a vender como grandes maravillas y al final se han dado cuenta que a la hora de la verdad ellos se terminaban encontrando de nuevo con... Claro, eso visto desde ese punto de vista. Desde el otro punto de vista, también podíamos decir que, claro, hemos visto pasar esas... y la siguiente pregunta sería: ¿qué paso has dado tú como profesional? Eso es desde una óptica, pero desde la otra óptica también es cierto que el profesorado quizás eso también contribuye a su frustración: se está dando cuenta que lo que él hace realmente no conduce a demasiados niveles de éxito, de eso se da cuenta... de eso es consciente la inmensa mayoría. El problema está en que no termina de ver claro cómo salir de ahí, o no termina de ver los pasos necesarios para salir de ahí. Entonces yo creo que ahí hay un elemento que es la propia soledad del profesor. Estamos en equipos, no hay equipos, perdón. Estamos en grupos humanos que están en un mismo edificio, pero estoy convencido que hay un nivel de soledad muy alto, muy alto, en el profesorado. El profesor se encuentra él con sus chavales, comenta algunas cosas con el resto, pero en definitiva sigue sintiendo que él tiene que tratar de sacar la clase adelante y tampoco espera demasiado tampoco de que vaya a tener... ¿no? Y

eso creo que es una rémora importante, visto desde la óptica del profesor. (E23)

Sin embargo ante las propuestas razonables, ante proyectos que se vean viables y que pueden generar ilusión, es posible lograr la motivación y la implicación del profesorado:

- Pero el profesorado actualmente de la Pública tú ¿qué crees?, ¿que se ilusionaría con proyectos de autonomía que permitieran desarrollar proyectos educativos o sin embargo prefieren...?

Yo creo que no se van a ilusionar solo con títulos, no se van a ilusionar solamente con catálogos de títulos de proyectos, yo creo que eso, no sé si por suerte o por desgracia, el profesorado tiene una media de edad que hace que esté un poco escaldado de la literatura. También es verdad que los profesorado siempre son reacios a los cambios, no quiero echar la culpa a nadie. Pero yo creo que si tú presentas propuestas que son sensatas que se pueden llevar adelante, sin que se convierta aquello en una especie de tragedia de tener que renunciar a tu vida, donde efectivamente con un compromiso de trabajo puedes mejorar sensiblemente tu situación y sobre todo tu práctica docente que es la que a ti más interesa. Yo creo que el profesorado estaría interesado en meterse.

- El profesorado ¿no es un foco fundamental de resistencia para la autonomía?

Lógicamente, si se plantean cosas que las ve el profesorado como insalvables, como unos cambios dramáticos o unos giros, unos saltos en el vacío pero yo creo que si se gestionan de una manera un poco sensata, temporalizada, gradual, con ideas claras, objetivos claros, con procesos medidos en el tiempo, con objetivos alcanzables yo creo que el profesorado va aceptar entrar ahí. (E6)

Yo creo que si al profesorado le diesen esa autonomía y viesen que ese proyecto se puede sacar adelante yo creo que sí, creo que se implicaría. Porque todavía creen en la enseñanza, en general ¿eh? (E5)

Para ejemplificar lo anterior, merece la pena contar este testimonio:

Todos nos hacemos a un contexto y al fin y al cabo tú te acoplas o te adecuas a un contexto ¿no? Pero yo creo que hay mucho margen de maniobra por parte del profesorado. Yo...mis colegas curran mogollón y...si tú les das, curran más. O sea, te quiero decir, nosotros ahora si el Ayuntamiento se enrollase y esas huertitas que están ahí abandonadas nos las pusieran bien y tal y cual, nosotros ahí tendríamos un huerto escolar y si no tenemos pues es porque no podemos ¿no? Yo creo que el profesorado, la mayoría de los que yo conozco, cuando entra en un centro con un proyecto, se engancha rápido y le gusta, le gusta. El profesorado se desanima cuando llega a un centro y ve que hay un desmadre de la hostia, que cada uno va a su bola, que nadie se queda para hacer la exclusiva, que se piran a casa. Un poco lo que está pasando, o ha pasado hasta ahora en los institutos ¿no? Que, joe, que para hacer una reunión: “no, no, no. Que yo he cumplido. Yo me voy, yo meto en casa, el otro...” Pero en Infantil y Primaria yo veo al profesorado con mucha seriedad. Nosotros, por ejemplo, con Comunidades de Aprendizaje, con eso de que tres adultos estén trabajando en el aula a la vez ¿no? en grupos, ahí. Al principio teníamos mucho miedo. Jamás habíamos trabajado así, y cada maestrillo su librito, “y tú ¿a qué vas a venir a mi aula? A fisgar cómo lo hago, cómo no hago...”. Era como una caja negra ¿no? ¡Ostras! Han sido prejuicios pero de un minuto. Ahora trabajamos tres, o cuatro o cinco o vienen los chavales de DBH de cuarto y están ahí seis chavales en aula con el profesor y... y no... no hay ningún tipo de mosqueos. Es más, vienen a hacer las sustituciones, gente que viene de otros centros, que no han conocido este proyecto, entran en el aula y ¡claro! Igual llegan hoy y hoy mismo va a estar trabajando con otro profe y con no sé quién... ¡Hostia! Y dice “¿Qué es esto?”. Al de un día: “de puta madre, qué bien, jo, vaya bien, jo, he llegado, no sé qué, tal, este jo, me han ayudado un montón...” ¡Claro! Es que no estás solo, sino que de repente ves que otra persona también, otro profe viene y te dice: “no mira, tú tranqui que tú te vas a encargar de esto, el otro de esto, el otro de esto”. Y ¡ahí va! Y la gente entra a currar. O sea, yo creo que somos... Nos han enseñado de una manera, pero siempre que vemos, que vamos a mejorar de otra manera, en seguida nos hacemos a esas otras formas de trabajar ¿no? (E15)

Como demuestra el testimonio anterior, y ya se ha comentado en la proposición 39, la generación de un buen clima es clave en la motivación:

Entonces, para mí ¿cuáles son algunas de las claves? Pues cómo de alguna manera consigues un grupo con todas estas sinergias y crear otras de las que estoy absolutamente convencido que se puede hacer. Porque yo me he encontrado en este camino, de ir trabajando en estos proyectos con profesores que te dicen “conmigo no cuentes, vamos yo a partir de las cinco olvídate, olvídate”. Además dicho así, tajantemente, y sin embargo 3 años más adelante, o menos incluso, ese profesor estaba hasta las 8 de la tarde. Es decir, yo creo que las actitudes de los profes se pueden cambiar, las actitudes se pueden cambiar, y una variable que influye terriblemente es el clima donde se encuentran. Un clima favorable es capaz de hacer, de mover, de impulsar un poco a un profesor determinado y colocar una dinámica distinta... (E23)

Desde otras ópticas podemos pensar que tampoco parece que haya un empeño excesivo, un no sé qué. Yo creo que esta falta de empeño tiene que ver con esa sensación un poco frustrante que no tiene que ver solo con su propio trabajo sino de la conceptualización social que hay de la función del docente, de la función del profesor, la imagen que ha dado a la familia. Eso desgasta muchísimo, también las relaciones con las familias, el cambio en el perfil de los chavales, bueno el quedarte retrasado, bueno, todas esas historias. (E23)

43. El profesorado de la EPV desarrolla su trabajo con muy poco control y evaluación. El sistema funcional le concede una serie de prerrogativas que, tal como está concebido, se ha convertido en una de las principales rémoras para el desarrollo de la autonomía de los centros. Es un sistema caduco que se basa en la antigüedad como principal mérito. Hay que modificar la Función Pública docente, pero esta tarea es muy difícil y compleja.

Algunos entrevistados y entrevistadas han hecho una constatación no contradicha en los grupos de discusión de que el profesorado de la EPV campa a sus anchas. No significa necesariamente que sea irresponsable, pero sí que no hay mecanismos de control de su función pública, ni pasa por procesos de evaluación de su labor:

Sí, aquí hay un elemento decisivo, que es que como no hay evaluación del profesorado, no puede haber un compromiso de la dirección en tareas de control para la mejora del trabajo del profesorado. Entonces, todo se reduce a convencer, y luego poder observar resultados de forma indirecta a través de los resultados de los alumnos... Me viene a la cabeza, ya que no has preguntado por la evaluación todavía, la frase de Elena Martín de que a ella le resulta cuando menos chocante, por no decir aberrante, que la LOE deje al criterio de los centros el que se evalúe o no se evalúe a los profesores. Creo que esto iba relacionado con lo que tú planteas. (E1)

En cierta medida, además, siempre la rendición de cuentas, como yo te decía al principio no se concreta en nada respecto al profesorado que ha estado ahí ¿eh? O sea, no tiene ninguna repercusión ni en la nómina de nadie, ni en nada de nadie. (E20)

Creo que habría que evaluar también, y habría que evaluar la actuación individual de cada uno. No puede seguir sucediendo que dé igual para la Administración que tú hagas las cosas bien o que hagas mal. (E11)

Pero todo eso en realidad son defensas de lo que yo llamo la profesión liberal, o sea, que es el profesional liberal que entra en el aula, que el último maricón, y que yo hago lo que me sale de los huevos y que yo no coordino con nadie ni nada para nada de nada. Más o menos ¿no? Entonces, en términos de prácticas,

tenemos que imponer prácticas que no te dejan escaquearte, y si te escaqueas se nota ¿eh? Se nota y se penaliza. (E22)

Un agujero negro en el sistema, y en el sistema público, es la evaluación docente. Ese tema aquí nunca se ha hecho, y...es un tema complicado, pero sabemos que es un..., lo intuimos mejor dicho, porque no tenemos un dato sobre esto, pero es un elemento que condiciona los resultados de este país, y más en un sistema bilingüe. Es decir, que...la evaluación docente no existe como tal... (E24)

Esta libertad, que poco tiene que ver con la autonomía, aunque la simule, está estrechamente relacionada con el tema del sistema funcional, ante el cual muchos participantes se sinceraron, llegando a la conclusión de que, al menos, tal como está concebido hace muy difícil el desarrollo de proyectos educativos en los centros y constituye una rémora fundamental para su autonomía³⁸:

Esta concepción del funcionariado yo lo veo muy difícil de conciliar, o sea, la concepción del funcionariado de que yo me saco una plaza, me saco una oposición y esa plaza es para mí para toda la vida independientemente de lo que haga o de lo que deje de hacer, puff, yo creo que esto no se sostiene. A mí, si llega el sindicato igual me mata, igual me apedreaba pero a mí sinceramente me parece que no se sostiene y además independientemente yo me saco una plaza con 24 años e independientemente de lo que haga mi carrera profesional sigue igual hasta los 60 ó 65 años que me jubile ahí. Creo que es una demencia. Luego yo creo que hay demasiadas cortapisas... (E8)

...tenemos detectadas algunas situaciones que son difíciles de mejorar, porque la gestión del día a día te lleva a moverte en una rutina donde es muy difícil salirse de ella, pero que es obligatorio salirse de ella para mejorar el sistema... Por ejemplo, las comisiones de servicio. Para nosotros es una verdadera lacra hoy, tal y como están concebidas. Mira, el número de comisiones de servicios que año tras año se conceden no lo puede soportar un sistema educativo que pretenda estar actualizado a la realidad de lo que dicen sus planes que tiene que

trabajar ¿no? Pero luego bajas a la concreción ¡y claro! Es que es por ley defendible que una comisión de servicios está para dar alternativas, pueden llamarse de salud, llámense pedagógicas, o llámense... las propias que la Administración se reserva para sí ¿no? Claro ninguno de los tres criterios lo vas a modificar, porque estás de acuerdo con ellos. El problema está en que luego, en esos tres cajones prácticamente se desbordan las peticiones, y se desbordan, se desbordan las concesiones, muchas más aún que las peticiones, luego algo está mal. Algo está mal cuando hay un volumen tan grande de compañeros y compañeras que tienen un destino definitivo al que por H o B no acuden. Y tiene límite temporal, porque es verdad que las comisiones de servicios están fijadas por dos años, pero tienen en muchos casos incluso por encima de esos dos años, un destino en otro lugar de trabajo ¿no?... (E12)

...no se puede estar funcionando en una institución educativa con los criterios del Ejército ¡que son los que tenemos jodé! Antigüedad y grado ¡y no hay hostias! Es que es la puta verdad, jodé. “Es que tú lo que quieres es joderme” No, o sea, te quiero decir, se pueden hacer cosas...pero lo que no puede ser es que un tío sepa, ya puede tribunal, la hostia, que no lo mueve ni la Guardia Civil. (E18)

Estas prerrogativas impiden evolucionar hacia el giro copernicano que exige una política de autonomía basada en los proyectos de los centros, es decir, que no sean los centros los que se amolden al profesorado que llega, sino que sean los profesores y profesoras los que se deben acoplar al proyecto de la comunidad educativa. Impiden que el centro sea considerado como unidad de cambio:

...una autonomía real tendría que estar ligada, es decir, pues a las características de un centro. Entonces, ahora, yo, el tema de ser funcionario, igual no me interesa este centro porque no encuadra en mi idea de trabajo con lo que ahí se pretende impulsar. Oye, pues yo voy a un centro que lleva trabajando en una línea determinada diez años y ¿yo qué soy? Un paracaidista que de repente aparece ahí y estoy destrozando, bueno, destrozando entre comillas, igual soy respetuoso y no creo

ninguna disfunción, pero puedo hacerla involuntariamente también ¿no? (E4)

No, no. Intentaría provocar que cada uno asumiera su rol, y si la dirección tiene que elaborar un informe donde diga que Fulanito de tal no cumple más allá de sus exigencias de entrar y salir en las horas que le corresponden y no se ausenta de clase, su informe debería ser negativo si no cumple determinados requisitos que están establecidos en el propio Proyecto de Centro, que yo lo pongo muchas veces como referencia, pero es que si está bien elaborado, da las claves para que sepa cada uno en todo momento que llega a un centro, dónde están las responsabilidades más allá de cumplir su horario y de no incumplir las normas básicas, estén en el centro en el que estén ¿no? A mí me parece que eso es el elemento que hoy en día el sistema educativo no tiene reconocido. (E12)

O sea que entiendo yo que un centro, y podría ser una vía de transformación, un centro que se mete en un proceso de estos, el personal de ese centro que se mete, el profesorado, acuerda meterse en un determinado marco de derechos y deberes de relación, de lo que sea. Podría ser una vía. No sé si esto es real o si podría ser contradictorio con una ley de rango superior o qué, pero bueno, por lo menos durante un tiempo determinado esto no esté al albur de poner los galones encima de la mesa y decir: “no, no. Es que yo soy especialista en Inglés y mire usted yo tengo horas en Inglés y voy a dar clases de inglés, esto de dar matemáticas en inglés...” No, no. déjeme usted de historias. (E11)

...yo creo que dentro de la autonomía de gestión de personal a un profesor o a una profesora, la Dirección del centro, el Consejo Municipal, porque claro la dirección del centro, el Director también tendrá que tener un control por arriba, el Consejo Municipal como puede ser en los países anglosajones que controla un poco los centros, le pueda decir: “mira no, no entras en el proyecto educativo de este centro”. Que ahora es al revés:

“estos no entran en mi proyecto profesional, pues que se jodan...” (E8)

Remover el obstáculo del funcionarizado, tal como se concibe ahora, pasa ineluctablemente por cambios legislativos de calado³⁹:

Entonces yo creo que sin cambiar esas reglas de juego de lo que es el funcionariado, de cómo se accede a un centro, de cómo se coge una plaza, si la plaza es para toda la vida o no es para toda la vida, si tu especialidad... ¿Qué pasa cuando tu especialidad deja de ser interesante porque esto cambia? “Oiga es que esto...” O sea o cambian esas reglas o la autonomía solo se podrá dar en unos pocos centros. Eso tendría que ser un primer paso que no tiene por qué ser de la noche a la mañana, pero algo se tendría que mover, y ahí se ha movido muy poco. Fíjate, una de las cosas que es curiosa de todas las reformas educativas es que hacen reformas para que el profesorado cambie. Es el profesorado el que tiene que introducir metodologías más inclusivas, trabajo cooperativo, desarrollar competencias, pero no cambia la estructura de funcionamiento de un centro. “Oiga haga usted una parte de lo suyo”. “No, no. Es que esto es muy difícil de cambiar”. “Nos ha jodido y dar clase a 30 adolescentes cada uno de su padre y de su madre con esa estructura, eso ¿no es difícil?” Tiene que haber cambios de ese pelo. Seguro que también tendrá que haber una estrategia de cambio en la formación base con la que un profesor se prepara, seguro que tiene que haber cambios en el acceso en la función docente, en las oposiciones: lo que mide son el conocimiento sobre una serie de temas que luego tienen muy poco peso en lo que es la vida del profesor en el aula, las habilidades que tienen que tener para llevarlo al aula... (E8)

La ley de los Cuerpos Docentes... Yo creo que hay que modificarla. Hay que modificarla precisamente para evitar ese anquilosamiento que el sistema genera por sí mismo de seguridad y de desmotivación en el puesto laboral. (E12)

...la conciencia del profesorado de que yo aquí he venido a ocupar este puesto de trabajo con estas horas, a hacer este trabajo y nadie me dice lo que tengo que cambiar, ni lo que hacer, eso en

la Función Pública tiene que cambiar para que la autonomía se desarrolle. (E14)

Pero las modificaciones en la estructura pública docente se perciben como una tarea titánica, muy difícil de llevar a cabo, si bien se apunta como una posible alternativa la vía de las contrataciones municipales, una vez que el profesorado cumpla determinados requisitos previos:

- ¿Cuál podría ser la alternativa, entonces? ¿Has pensado alguna vez en ello o es difícil encontrarla?

Yo creo que es difícil, porque somos muchos además, no estamos hablando de doscientas personas, estamos hablando de veinte mil, veinte mil o así ¿no? Entonces es complicado. Y centros muy distintos. No es lo mismo un centro de Primaria que un centro de Secundaria independiente, que un centro de Bachillerato, que un centro de FP. No es lo mismo uno que otro. Entonces yo creo que es muy complicado... (E4)

Quizá existan formas, pero yo soy funcionario y estuve muchos años trabajando aquí sin querer ser funcionario. Porque mira, la diferencia es, el día más importante para un funcionario es el día que pasamos el examen ¡ya está! Me ha costado cinco años, diez años, quince años, pero ya está. A partir de aquí yo ya no tengo que demostrar nada ¡ya soy funcionario! Yo prefiero un sistema en el que “no, no; tú vas haciendo tu trabajo y se te va valorando por el trabajo que vas haciendo tú”.

- ¿Y eso dentro de la Función Pública no cabría hacerse?

No lo sé. No lo sé, pero debería, debería. Pero luego todos estos sistemas de...en los que prima la productividad, etc. Claro, son sistemas que son muy complejos. Entonces creamos decretos, normativas para poder primar, y todos son a base de puntos, a base de no sé cuál, y entonces claro, llega el trampeo. Entonces, es muy difícil evaluar a un profesor. (E21)

Yo iría a ese tipo de modelos. Para mí la cercanía es algo importante. Un profesor nacido en San Sebastián, que por

circunstancias de la vida le toca ir a Bilbao a trabajar y tiene que ir a Carranza a desplazarse todos los días ¡buf! si encima se implica dices “¡joe, es la ostra este hombre, o esta mujer!”. ¡Porque no es posible! O no es posible, o me parece muy difícil. No quiere decir que, cuando digo los municipios, que el municipio contrate sin más. El municipio es el que contrata, pero quizá quien tiene que decidir qué requisitos tiene que tener un profesor, o una profesora, igual sigue siendo Vitoria. Vitoria de alguna forma a aquel candidato que quiere ser profesor o profesora tiene que darle una acreditación: “usted está preparado; a partir de ahora puede presentarse al municipio que quiera y en el municipio que les interese su perfil le podrán contratar o no”. (E21)

- Autonomía de los centros y sistema funcional ¿son incompatibles? ¿O se según cómo se organizara?

Pues seguramente, según cómo se organice. No, no creo que es incompatible, siempre que haya muchísimo más margen de elección, es decir, yo creo que puede haber un cuerpo de funcionarios, no dudo que pueda haber un cuerpo de funcionarios, además, hay unas garantías para entrar a ese cuerpo de funcionarios. Pero esa parte del sistema garantista debe existir, porque yo creo que debe tener unos mínimos, requisitos, etc. etc. Yo creo que esa parte sí, pero eso sería, por decirlo, la bolsa de trabajo. Pero luego el centro debería tener autonomía para, de esa bolsa, que se presente el profesorado a esos centros en los que tiene interés. Pero el centro también debería tener capacidad para decir, mira, lo siento, pero o pasas por este parámetro o...

- ¿Y qué hacemos con ese?....

Pues que vaya a otro centro donde sí entre en el parámetro. Porque si no entra en ningún parámetro algo tiene mal, él, no el sistema.

- Entonces ¿tú como organizarías? ¿No tanto por concursos de traslados sino por bolsas de zona?... ¿Cómo harías tú?

Yo de hecho para las sustituciones y todas estas cosas... Bueno, en la contratación municipal, no digo que no sean

funcionarios. Digo que el municipio tenga una intervención ahí, siempre que el municipio tuviera más intervención en todos los aspectos escolares. Yo creo que tendría que haber unas garantías de que el profesorado que llega a un centro escolar llega con unos mínimos y es la función pública o el ente público, como se quiera llamar, el que lo tiene que garantizar, es decir, tiene que haber un control por arriba, de la Administración. A partir de ahí un centro educativo tiene un proyecto y necesita un perfil de profesorado. Entonces reclama a la entidad que tenga que reclamar, al municipio, a la Administración territorial, a quien sea, reclama ese tipo de profesorado. Pero también puede tener profesorado que se le presente al centro educativo. Y que le diga, vosotros tenéis este proyecto educativo y estoy muy interesado en trabajar en este proyecto educativo. Entonces que ese doble sistema pudiera funcionar, siempre tendría que funcionar en base a la bolsa que tenga el propio Departamento, o quien sea, y...

- Complejo de organizar, ¿no?

Sí pero en toda Europa, en casi toda Europa, menos en los países latinos, se organizan así en toda Europa. No sé si es tan complejo. (E14)

44. Los sindicatos no favorecen un cambio en este estado de cosas, por sus reticencias clientelares para remover el status quo.

Aunque ha habido alguna opinión dispar que, lógicamente, provenía de entornos sindicales⁴⁰, la mayoría de las veces que ha salido el tema de los sindicatos en las entrevistas o grupos de discusión, se ha compartido la visión de unos sindicatos celosos de modificar el actual status dificultando el desarrollo de la autonomía:

El sindicato tiene que darse cuenta de alguna forma que muchas veces los proyectos hay que sacarlos hacia delante con una persona determinada. Si yo en mi centro de 25 profesores que tengo, 15 tienen un perfil X que no va de acuerdo con mi proyecto educativo, claro, habrá que darle una solución a ese problema, ¿no? (E5)

No digo con eso que la Ley de la Escuela Pública diga que los centros podían elegir, pero, bueno, reconocía a los centros una gran capacidad para poder perfilar, influir en la elección del profesorado que iba asumir. Yo creo que el desarrollo del convenio colectivo, la relación Administración-Sindicato pues ha mediatizado mucho eso. (E6)

...yo no entiendo por qué, generalmente la Administración dice "es que eso los sindicatos no lo dejan". Entonces yo lo de los sindicatos es una cosa que flipo en colorines también, porque ya llevo tantos años aquí con los sindicatos que ya...

- ¿Los sindicatos son una rémora para la autonomía de los centros?

Los sindicatos jajajaja... o sea, en principio, ningún bien ¿no? para la autonomía de los centros. Yo no he visto en los últimos años ningún bien en el sentido de no sé, cuando negocian plantillas colectivas, etc. no sé. Pero a la hora de poder contar con sustituciones de una persona que tú sabes que es de aquí, de (nombre), que lleva no sé cuánto tiempo, que ha estado trabajando en el centro, que sabes que es serio, que curra mogollón y que esa persona tenga que ir a (nombre), tenga que estar hora y pico en el viaje, otra hora y pico... (E15)

Mira, por ejemplo, es que yo creo que no sólo en la Administración, la Administración no es, no favorece la autonomía pero es que tampoco los sindicatos favorecen la autonomía ¿eh? Vamos a ver yo voy a poner un ejemplo: cuando se hablaba de necesitamos más plantilla, las propuestas sindicales van siempre a bajar el ratio de alumnos por aula por lo cual tienes más plantilla, terminas teniendo más plantilla. Pero eso va en contra de la autonomía, porque lo que te están haciendo es desdoblar los recreos de preescolar, por decirlo de alguna manera. Claro, a mí me bajan el ratio de preescolar de 25 a 22 o a 23 que está en este momento, y como desdoble un grupo me dan un profesor más y entonces ¿qué hago con ese profesor? Con ese profesor lo que hago es tener ese aula de más que me da ese desdoble. Entonces los recreos de ese aula de preescolar los estoy

desdoblando, o sea tengo tres grupos, tres profesores cuidando tres grupos en vez de tener dos profesores que tenía antes con 25. Pero igual la necesidad de ese centro no está en desdoblar esos recreos aunque haya 25 y 24 y está más en la lectoescritura de primero y de segundo y ese profesor puede desdoblar en algunos momentos esos dos grupos de cuatro años, cuando tengan euskera intensivo, cosas así. (E16)

Estamos hablando de autonomía organizativa y resulta que también el Departamento está poniendo y los sindicatos están poniendo cortapisas, muchas cortapisas en esa autonomía administrativa y organizativa. (E16)

- ¿Los sindicatos son enemigos de la autonomía?

Sí. Sí. Definitivamente sí. Porque yo creo que consideran que lo que atan más arriba lo atan, pero ir atando a nivel local les cuesta más. Porque además yo creo que la implicación de los sindicatos en la vida de los centros es muy pequeña. Tienen mucha mayor implicación y mucho mayor poder en...cuando negocian con la Administración, como interlocutores, y sin embargo, en un centro normalmente no... (E20)

Los sindicatos han sido pues muy hábiles, y han logrado pues unas cotas de beneficio para el profesorado de Educación Secundaria, sobre todo, no sé si en Primaria también ¡que es algo que es inconcebible! Desde mi punto de vista es inconcebible. Darle la vuelta a eso no sé cómo se podrá hacer... (E21)

45. El profesorado es una pieza clave para el desarrollo de la autonomía de los centros, pues está en sus manos la marcha de los centros. Por eso es necesaria una adecuada política de incentiación que valore los compromisos profesionales.

Hay una constatación que, no por su obviedad, hay que dejar de señalar: el profesorado es fundamental para la autonomía de los centros. Si no hay equipos, no hay proyecto compartido y si no hay proyecto compartido desarrollar la autonomía pierde sentido:

...yo sí que veo algo que es clave. Antes me hablabas de (nombre), puedo poner otros ejemplos, a ver: ¿Dónde se dirime para mí la autenticidad del centro?

- ¿En el Proyecto Educativo...?

Voy a ir más allá. En el profesorado. Es decir ¿Y si yo tengo un equipo? Y equipo no es un conjunto de personas, un equipo que efectivamente tenga presente un Proyecto Educativo... iba a decir equipos, si fueran equipos ni tan mal, las distintas agrupaciones, pues al final esa autonomía se te convierte en que no es viable. (E17)

Yo..., ha salido todo ¿eh?, pero sí insistiría en el tema del profesorado. Para mí es fundamental. Podemos tener unas leyes increíbles, unos planes inmejorables, unos libros de texto, materiales, aparataje, lo que sea, pero si el profesorado no es el que tiene que ser, eso nunca va a funcionar. (E21)

Y luego en la autonomía hay otro elemento que yo a veces reflexiono y es que la autonomía al final muchas veces en los centros de enseñanza quien la tiene es el profesorado. Porque realmente los padres, la capacidad que tienen para poderse implicar, conocer, para poder decidir y tal, en muchos aspectos es... ¡Hombre! si el centro sí funciona de una manera de querer que participen, y que den su opinión y que puedan influir y demás, sí. Pero la mayor parte de las veces, o sea, la mayor parte de las iniciativas las lleva el profesorado, quiero decir, desde lo pedagógico a lo administrativo y de gestión. (E10)

Yo creo que el motor es el profesorado, creo, estoy convencido, me puedo equivocar pero estoy convencido. Yo creo

que la participación del resto, entendiendo por el resto, el alumnado, las familias, y el entorno tiene que ser objetivo trabajado, se tiene que plantear como objetivo conseguir aumentar los niveles de participación del alumnado los niveles de participación de las familias y del entorno, como algo que no es que me estorbe, es que yo lo quiero integrar, porque quiero esa participación, ¿no? Por lo tanto tiene que ser un objetivo del profesorado. Si esto no está claro, el resto de la participación es prácticamente imposible. (E23)

Por ello se hace preciso encontrar fórmulas de incentivar el compromiso y las buenas prácticas profesionales, saliendo de esta situación en que se hace *tabula rasa*, sin distinción de unas situaciones o de otras:

Creo que habría que evaluar también, y habría que evaluar la actuación individual de cada uno. No puede seguir sucediendo que dé igual para la Administración que tú hagas las cosas bien o que hagas mal, que le da igual. Que seas una persona comprometida y estés intentando dar el plus que puedes aportar como buen profesional, al fin y al cabo, eso, pues beneficia a uno mismo también ¿no? Pero que estés intentando hacerlo como que estés escaqueándote lo más posible. Que seas una persona conflictiva para el equipo directivo, para el claustro de profesores y que gracias a eso al final pues te quedes fuera de responsabilidades, como suele suceder. Y que a la contra, hayas estado, por ejemplo, yo que sé, 5 años, 10, me da igual, 4, 2 en... asumiendo alguna responsabilidad, algún cargo, y cuando haya que sustituir a alguien seas nombrado a la fuerza porque antes ya has demostrado tu valía. Es decir, que se está en cierta forma primando al que no cumple y se está gravando o se está castigando a la persona comprometida. No siempre, pero sucede muchas veces. Todo este tipo de cosas no pueden pasar. (E11)

...el sistema docente que tenemos en la Escuela Pública Vasca es un sistema socialista negativo. Es decir, porque está igualado para todos. No hay posibilidades de incentivar el trabajo bien hecho... Cuando tú estás en un centro, en cualquier centro, quiero decir, por supuesto en un centro docente, pero en cualquier tipo de servicio ¿no? te das cuenta que hay gente que

trabaja bien y gente que no trabaja bien. Gente que hace lo mínimo, y gente que se esfuerza.

- Y da lo mismo.

¡Y da lo mismo! Da lo mismo. Yo recuerdo estando de Jefe de Estudios, el tiempo que estuve de Jefe de Estudios, que ¡claro! A la hora de dar las tutorías, joer, es que al final las dabas a los amigos, a los que de alguna manera te garantizaban que los grupos con dificultades, normalmente con mayores dificultades, las dabas siempre a los mismos. ¡Porque sabías que había otros vagos que es que era terrible! ¿Y qué compensación tenían? La mano en el hombro. No hay capacidad de compensación. (E24)

Tres cosas muy breves. Una: en relación con el profesorado, el sistema educativo tiene que garantizar seleccionar a los mejores y a los más competentes, que puede hacerlo, porque tiene cantidad de oferta y no lo hace. Segundo: procurar que nadie al menos incumpla sus obligaciones mínimas, porque hay gente que incumple sus obligaciones. Y el tercero sería ya cómo retribuir la mayor dedicación, la mayor competencia, la mayor implicación. (G1P2)

Sin embargo hay que reconocer que el tema de la incentivación del profesorado es muy controvertido, con posturas en la Educación Pública Vasca, especialmente entre los sindicatos, de momento, irreconciliables. Dado que es una cuestión tangencial a este estudio, nos limitamos, sin más, a señalarla, sin extraer ninguna conclusión que pueda ser recogida en la proposición⁴¹.

46. El profesorado de la EPV tiene que evolucionar en su cultura profesional hacia formas de trabajo más cooperativas y coordinadas y hacia un mejor aprovechamiento de los tiempos no lectivos. La autonomía exige llevar adelante proyectos y ello conlleva compartir, dialogar, acordar, reflexionar, evaluar.

El profesorado, para poder profundizar en un desarrollo de los centros en clave de autonomía, debe ir modificando algunos parámetros de su cultura profesional. En primer lugar, comprender la centralidad de que haya un proyecto compartido que se quiere llevar adelante:

Yo creo que el profesorado tiene que cambiar el funcionamiento que hemos tenido durante mucho tiempo, y veo que en los nuevos se sigue repitiendo, y es la misma mentalidad individualista de su trabajo. O sea, aunque pertenece a un colectivo, es una suma de individuos el colectivo, no es un trabajo en común. Y claro, la autonomía, si pones como previo que hay un proyecto educativo, que sea una comunidad escolar, pues hay que superar esa mentalidad, y por tanto si digo que la formación tiene que ser en conjunto ¿no? en el colectivo, hay que superar esa mentalidad. Y es difícil ¿eh? Es difícil. Yo creo que a veces este mismo cambio de mentalidad es el que obstaculiza que se vayan realizando proyectos comunes. (E2)

Yo creo que en el marco de la enseñanza obligatoria lo que todo profesor y profesora debería de aprender desde que entra en la Escuela de Magisterio es que, bueno, esta va a ser mi profesión, no voy a hablar de gustar o no gustar, dentro de esa profesión, yo elijo algo que me gusta, como todo Pichichi ¿eh?, pero, dentro de eso que me gusta, me tengo que hacer a la idea de que me tengo que adaptar a un contexto, es decir...

- O sea que libertad de cátedra hasta un punto...

Sí. A ver, libertad de cátedra en el sentido de la expresión o de la forma en que el alumnado me va a entender mejor, de la forma de transmitir el conocimiento, eso debería de existir siempre. Pero siempre hay que pasar por que yo no tengo la verdad. Y si en un conjunto de profesores se está decidiendo en este momento que la mejor forma para nuestro alumnado es que lo llevemos así, yo me tengo que adaptar a esto. Entonces yo creo que esa filosofía el profesorado la debería de tener. Eso falta. Eso falta en una parte del profesorado. (E14)

- Hay mucha queja de que hay falta de gestión de personal, de que ahí está estrangulado el sistema por el funcionariado ¿cómo lo ves eso?

Pues que es cierto, está estrangulado y además hay cosas que tienen que ver con los nuevos que entran al sistema, con la gente nueva que entra al sistema. Toda esa gente tiene que formar parte de un proyecto educativo... (E9)

Hablar de proyecto educativo obliga al profesorado, sobre todo de Enseñanza Secundaria, a concebirse no como un mero transmisor de los conocimientos más o menos especializados de una materia, sino como educador:

Un esquema que no hemos cambiado todavía los antiguos de Secundaria es decir "soy profe de Física y Química y no soy, no sé, no soy educador, no soy tutor..." Ese cambio todavía yo creo que no se ha acabado de dar y yo creo que eso es lo más importante. Lo que pasa es que para eso está toda la movida que hay ahora de formación del nuevo profesorado ¿no?, es decir, cómo va a llegar la nueva gente al aula. "Yo soy profe de Matemáticas y nunca me han dicho cómo organizar un aula...yo he estudiado ingeniero, matemáticas lo que sea en la universidad y nunca me han dicho cómo organizar un grupo de adolescentes alrededor de..." Simplemente que estén en la mesa sentados para adelante. (E4)

...yo creo que hoy en día en la enseñanza hace falta la vocación porque si no, es que es imposible porque al final no solo se trata de transmitir conocimientos, hay algo más, porque para eso traes un robot que diga.... Hace falta... no hay que transmitir conocimientos, hay que transmitir algo más que conocimientos. Hay que educar, bueno también sabemos que la educación es la familia ¿no?, pero de alguna forma también hay que educar a los chavales. (E5)

¿Puede seguir haciendo lo mismo? Puede seguir haciendo lo mismo de otra manera. Quiero decir, el profesor va a tener un

papel que cumplir, que es el de educador. El problema no es que cumpla o no cumpla eso, yo no puedo pasar a ser un amiguete en clase ¿eh? Yo voy a tener que cumplir mi labor educativa, el problema es cómo la hago, y yo creo que ahí el rol del profesor en cuanto a formas de hacer, yo creo que sí tiene que cambiar. O sea, yo no puedo estar diciendo a los alumnos participa y luego yo estar dando una clase en la que no doy pie para que me pregunten, por ejemplo. (E7)

Más aún, el profesor no es ya el único transmisor de conocimientos. Su papel de monopolio del saber de épocas anteriores ha perdido vigencia. Está obligado a una mayor interacción con el entorno social, a formas de enseñanza más dialógicas y participativas, a convertirse en un organizador o gestor de conocimientos, más que en su única fuente:

Yo sí que creo que ha habido una excesiva consideración del papel del profesorado en el diseño del sistema educativo, en general, ya no es ni vasco, ni español. Quizás otras comunidades educativas, especialmente la inglesa y demás, tuvieron un siglo pasado, el XIX, no el pasado, el anterior, una etapa donde el papel del profesor y del maestro era fundamental, pero luego creo que han ido asumiendo también que el sistema educativo también. Y yo creo que ahora además esa tendencia se mantiene ya en lares más próximos como el nuestro. El sistema educativo necesita impregnarse de los mismos elementos de la sociedad, de la misma manera que la sociedad se debe impregnar también de lo que se trabaja dentro del sistema educativo ¿no? Entonces, en ese intercambio de influencias, pues lógicamente el papel del profesor, o el papel de la maestra van a quedar más difuminados ¿no? Y máxime, cuando los avances tecnológicos y lo que es la difusión de todo lo que tiene que ver a través de los medios de comunicación actuales ha roto ese principio casi sagrado de que la docencia venía única y exclusivamente de manos del señor y la señora de turno que estaban enfrente de la tarima y que eran los que imponían sus conocimientos a los demás. A mí me parece que se va a llegar a un sistema educativo donde el papel del profesorado va a ser absolutamente necesario, pero no indispensable. Va a ser un elemento organizador más del aprendizaje del alumno, del niño, de la niña, del adolescente, que a lo largo de su vida va a pasar por distintos “tutores”, entre comillas, que van a asumir ese rol. En algunos momentos serán

el profesorado tradicional tal y como lo conocemos, pero adecuado a los cambios que van a tener que darse, pero en otros ámbitos de la vida va a ser el resto de la sociedad, o el mismo compañero que está en el trabajo una vez que acaba su proceso formativo y demás ¿no? Yo creo que esa idea de aprendizaje a lo largo de la vida es un gran invento que va a poner en su justo término al profesorado y le va a... no por cuestión de rebajarle de la autoridad que antes tenía y que desgraciadamente se ha perdido, no siempre por su culpa, pero que le va a poner en un nivel mucho más participativo, yo diría que de menos responsabilidad, pero tan interesante como el que se ha venido a cumplir hasta ahora. (E12)

Todo lo anterior nos lleva a que el profesorado debe salir del individualismo de su clase y su asignatura y debe coordinarse y saber trabajar en equipo⁴²:

No, yo creo que es porque el profesorado no estamos todavía acostumbrados a trabajar con otros y a poner sobre la mesa pues lo que sabes, los recursos que tienes, las experiencias que has hecho, a valorarlas, a valorarlas con otros, a que se te ponga en interrogante lo que estás haciendo...no estamos acostumbrados a eso. A debatir tranquilamente sobre ello, a no sentirte juzgada, sino que podemos aportar, podemos enriquecer. Más que como una riqueza el trabajar con otro, parece que lo vemos como que nos va a fiscalizar. Yo creo que hay mucha inseguridad profesional, a nivel formativo y de...y como docente, y a nivel de organización. Y esa inseguridad es la que hace eso, porque si el reto de la autonomía la ves como algo a realizar y como algo ilusionante, no te planteas que puede ser algo que te dejan ahí a ti la responsabilidad ¡no! Lo planteas como algo a hacer, y como algo que lo haces con otros. (E12)

Entonces, fijate eso me pareció tan tremendo que, eso sí, coges la LOE, funciones del profesorado, cuando aparece la colaboración, tal. ¿Te puedes creer que en la Escuela de Magisterio me dijeron hace pocos meses: “oye, ¿vienes a hablar un poco lo del practicum?” Estos eran de Educación Infantil. Me dirigía a los alumnos y también a los profesores de la Escuela de Magisterio, era, a ver, ser profesor, profesora no es solamente

cuando tienes todas las competencias que tienes que tener y las más importantes en la relación con los niños, niñas, con las familias, también con el resto de los profesores y con esa organización en la que estás de cara a trabajar esas competencias en donde yo tengo que colaborar, tengo que saber trabajar en equipo, tengo que dar de mí aquello que posibilite que esta organización sea más eficaz, sea más adecuada. No trabajamos ese aspecto dentro de la propia función docente. Eso de cara a los maestros, ya no te digo el profesor que sale con... Esa es una parte a la que a mí, no sé, quizás como decías al principio, por tu propia concepción de responsabilidad te sientes parte implicada de un colectivo. (E17)

En general necesitamos vincular a los grupos que tienen tareas compartidas sustantivamente. Bueno, esto se hacía en Secundaria por departamentos, porque parecía que la tarea compartida era dar Matemáticas, pero es que eso no es una tarea funcional compartida. Una tarea funcional compartida es aquellos que trabajan en la misma cadena de montaje. Y en este ejemplo de la escuela, la cadena de montaje es el grupo de alumnos que comparten. Así que en la LOGSE se habla de equipos docentes en general, y, en particular, del equipo docente, de los profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. ¡Son esos los grupos funcionales! (E19)

Y para compartir experiencias, para coordinarse es preciso crear las estructuras organizativas que permitan habilitar los tiempos necesarios para ello. El tiempo de docencia directa no es ya el único tiempo de trabajo⁴³:

A ver, es que no solo hace falta dinero. Hace falta tiempo que es una de las cosas que ahora más me mosquea... Necesitas tiempo para la reflexión. Tiempo para la reflexión, para la puesta en común, todos esos tiempos necesitas.

- ¿Y de donde lo sacamos?

Yo voy a decir una barbaridad.

- Dila.

Pero siempre he pensado que el convenio del profesorado dice que son siete horas y media. Yo no me quiero meter con el

trabajo de los sindicatos... Pero yo, visto desde mi trabajo como director o como profesor, cuando he sido profesor, realmente yo creo que de esas siete horas y media, yo negociaría con el Departamento que sean seis horas y tres cuartos, no las siete horas y media pero las seis horas y tres cuartos de permanencia en el centro.

- Estás hablando ¿de Primaria, de Secundaria?

De Primaria en este caso que es dónde yo tengo más experiencia. En Secundaria evidentemente las horas que tienen para reunirse son de chiste. Tienen diecisiete horas lectivas, dieciocho horas lectivas pues hasta treinta de permanencia tendría que ser de permanencia en el centro. Y de ahí tener que sacar tiempo para hacer esos equipos y no sé qué. No podemos despilfarrar dinero cierto, pero que no les quiten el 5% del sueldo. Si queremos buscar una mayor calidad déjales el sueldo que tienen, pero también las treinta horas que tienen de permanencia. Y en Primaria de las treinta y siete y media esas que están firmadas, hasta ahora eran treinta de permanencia y una y media de casa las que querían ¿verdad? Pues en vez de treinta y siete horas y media, pues lo hacemos de treinta y cuatro pero todas de permanencia en el centro... La gente que intenta trabajar lo menos posible, esa gente iba a tener que estar unas horas más pero no son horas para que se queden a trabajar o para... no, no. Son horas para que el profesorado tenga la posibilidad de juntarse, de hablar, de crear, de intercambiar experiencias, de "hoy me ha pasado esto en clase, ¿tú como lo arreglarías?". "Pues mira yo habría hecho esto, esto y esto". "¡jo! pues yo he hecho esto y no me ha salido muy bien". "Pues mira, prueba con esto". Escribir esas cosas... (E16)

...Pero no, no, en las horas de permanencia en el centro de un profesor, que están en torno a las veinte y algo ¿no? creo que son...

- 23.

Eso... ¡Joe! ¡No es posible! ¡No es posible! No es posible que el Director de un centro para que vayamos a dar una charla... Y dice "bueno, la charla tiene que ser necesariamente un miércoles de 16:30 a 17:30, o de 16:00 a 17:00, porque es el día que tenemos para el claustro". Vale, vas allá. Estás, sales y el

director te dice: “¡Joe! Estoy contento, porque el 60% de los profesores ha venido” y dices “¡Joe! Algo no funciona aquí, algo no funciona aquí”. (E21)

El mayor salto en autonomía lo propone la LOGSE. Aquí el tercer nivel de concreción es cuestión de los centros. Ya. Lo que resulta es que les pides a los centros y les pides a los profesores, sobre todo en Secundaria, que reflexionen sobre su práctica y que lleguen a acuerdos, pero, luego, administrativamente no crea una estructura donde se pueda dar esa reflexión. Teóricamente se lleva hablando de autonomía, yo desde... para mí este concepto entra con la LOGSE, seguramente antes, aunque yo no es un tema al que he dedicado especial atención. Pero luego no hay los medios para llevar a cabo esto... Te pongo un ejemplo: en un centro, en mi centro hacemos la reducción del número de profesores por aula, todo el mundo reconoce que eso ha sido una de las mayores ventajas de nuestro proyecto. Llega un momento determinado una profesora y dice: “yo soy especialista en Lengua Castellana”, “oye, pero tú tienes el PL2 que te lo ha pagado la Administración, o sea, tú puedes dar..”, “sí pero yo me he sacado ésta plaza por la Lengua Castellana así que me cojo las lenguas castellanas” O sea, no sólo le implica a ella, le implica a todo el proyecto. Tú tienes que llegar a acuerdos con todos, pero en cuanto alguno se te descuelgue, se te va al carajo el tema. (E8)

47. La formación es necesaria, tanto para las direcciones como para el profesorado. Por una parte, las Escuelas de Magisterio y las facultades deben dar una buena formación inicial, que prepare para el paradigma que supone trabajar en un contexto de autonomía. Por otra parte, la formación en centro, la reflexión sobre la propia práctica se va convirtiendo en el modelo formativo más idóneo y más acorde con la concepción de profesionales reflexivos y centros inteligentes que supone la autonomía.

No es que deba haber una formación específica para ejercer la autonomía, pero sí se ve imprescindible una formación del profesorado para poder desarrollar todas las potencialidades que ofrece la autonomía, lo que supone preparar en las nuevas coordenadas de lo que debe ser un nuevo funcionamiento escolar⁴⁴:

Yo creo que más que formar en autonomía es formar profesores que sean capaces en sacar el proyecto hacia adelante. Proyectos que son posibles... (E5)

...otra cosa que me parece fundamental, fundamental, fundamental es un profesorado formado. (E16)

...y siguiendo esos dos frentes, uno defendiendo políticas de formación del profesorado en donde dentro de las competencias de ese profesional se incorporaran no solamente planteamientos didácticos y tal, sino todas esas de trabajo en equipo, planteamiento de responsabilidad, de asunción también de que te puede tocar.... la función de la dirección de un centro, porque entra dentro del desarrollo de la función docente. Esa parte sí la desarrollaría dentro de la formación inicial y la continua. (E17)

En general hay todo tipo de experiencias pero creo que mediante formación, por ejemplo, el profesorado deberíamos mejorar la formación también en ese ámbito, deberíamos tener una formación específica para la entrevista con las familias, porque es una parte de nuestra función profesional que a veces no la desarrollamos todo lo bien que deberíamos. Yo creo que es importante la formación para esa participación, la formación para el respeto, para entender cuál es el rol de los padres y cuál es el nuestro, y para poder desarrollar una entrevista de forma constructiva de cara a los intereses del alumno. (E25)

La formación, obviamente, debe alcanzar también a las direcciones:

Yo creo que hay que ir dando con mecanismos que permitan a los centros organizarse, organizarse bien, que ayuden en esa tarea ¿no? Una tarea es la de los equipos directivos que decíamos. Yo creo que los equipos directivos necesitan, primero, formación inicial, después formación en ejercicio, pero sobre todo y fundamentalmente estar al lado y acompañamiento. (E23)

Hay libertad en ese sentido, pero yo lo que veo es que para ejercer esa libertad también tienes que tener preparación. Lo que íbamos diciendo: tienes que tener preparación, tienes que tener ganas de cambiar, de analizar. Entonces hay unos centros que, según la gente que estén, en esos centros que pueden ser líderes, que promuevan la reflexión, los cambios, cambios también pausados, reflexivos, duraderos. (E13)

Dentro de la formación cabe distinguirse dos momentos: la inicial y la continua. Hay una preocupación compartida en los entrevistados y entrevistadas de que las Escuelas de Magisterio deben ser una vanguardia en la formación de los nuevos paradigmas educativos, entre los que quiere colocarse el valor de la autonomía⁴⁵:

Por el lado del profesorado sabemos que va a haber un cambio generacional. Claro, ¿cómo gestionar esa transición? Y que los buenos valores y digamos las ansias de cambio, en este caso de autonomía se vehiculen. Entonces me parecen clave los procesos de formación de la gente que va a entrar y el aprovechamiento de la experiencia de las buenas prácticas que se han ido adquiriendo y ahí habría que abrir una ventanita para ver cómo se están confeccionando los curriculums de Magisterio, cómo se están confeccionando los másteres de Secundaria, para ver qué concepción de la organización por activa o por pasiva se está transmitiendo. (E1)

Eso es la pelea que tengo, que siempre he tenido, y que desde Sarean lo hemos defendido con la Escuela de Magisterio. Nosotros pensábamos, como directores pensábamos, que Magisterio no respondía a las verdaderas necesidades de la escuela. Necesitas profesorado pues más formado

pedagógicamente, formado en medios audiovisuales, en nuevas tecnologías, con más psicología evolutiva... Está en lo de Bolonia, cuatro años me parece muy bien, ¡más prácticas en los centros! Si vas a Finlandia una de las cosas que tiene Finlandia, aparte de la población más culturizada que la nuestra, se nota, evidentemente se nota, es que tiene un profesorado excelentemente formado con muchos años, con cuatro años o con cinco años con varias especialidades, música, inglés, dos o tres idiomas por lo menos. Eso lo deberíamos tener, eso para empezar, porque eso facilitaría que los centros pudieran tener otro tipo de organizaciones diferentes a las que tienen. (E16)

Aquí, hay varios problemas para mí ¿eh? Uno es la formación inicial del profesorado, en Educación Secundaria ¿eh?, no en Educación Primaria e Infantil. ¿Por qué? Porque yo siempre suelo pensar: "¡Joe!, uno que estudia Biología, cuando empezó a estudiar Biología ¿pensaba luego dedicarse a ser profesor o profesora? ¡Pues no!" Lo que pasa que luego ha sido esa la salida que ha tenido. No pasa nada. No pasa nada. ¡Pero no tenía una vocación! Claro, esto de la vocación a veces suena a cosas, no sé cuál. Pero hay profesiones que son de vocación. Uno cuando va a hacer enfermería, pues si no tiene vocación de atender al paciente y de atender al enfermo y de hacer lo que le va a tocar hacer ¡Jo! ¡Pues no va a estudiar enfermería, porque si vas a estudiar enfermería luego no vas a trabajar en un banco! Cuando uno va a estudiar Magisterio ya sabe que su única salida es trabajar en Educación Infantil o en Educación Primaria. Luego se le pueden abrir otros caminos ¡pero eso es! Y va a tener que estar con los chavales ¡Si a ti no te gusta estar con chavales de 8 años no vas a ir a hacer esa carrera! Ahora, cuando vas a hacer una carrera de Biología, de Historia o lo que sea ¿cuántos piensan dedicarse a eso? Entonces, hay ahí para mí un problema. Un problema que debe ser resuelto con esa formación inicial que debería haber ¿vale? Antes estaba el CAP. Aquí era de los que mejor funcionaba en toda España por lo que decían, en su día. Y tampoco era ninguna maravilla, porque en su día se hacían prácticas pero luego al final ni se hacían prácticas. Ahora está el master de Educación Secundaria. Yo creo que tiene que llegar a ser un master serio. Este año se ha empezado tarde, tal, pero tiene sus periodos de prácticas, tiene su trabajo de fin de grado...yo creo que ahí sí va a valer ese master. Creo, creo que sí va a valer.

*Pero los que están ahora no han pasado por ahí, ni pasarán.
Entonces, es un problema de la formación inicial. (E21)*

Respecto a la formación continua hay una neta preferencia por la formación a partir de las necesidades que siente el propio centro y muy vinculadas a su práctica⁴⁶:

- La formación ¿tienes alguna idea? ¿Habría que hacerla de alguna manera?

¿La formación? En centro.

- En centro...

En centro sí, sí, sí. En centro y con todo el claustro obligado a tener la formación. Yo no soy partidaria de las actividades aisladas, individuales de formación y que luego no repercuten. No, no, no. En el centro, en el mismo horario y todo el mundo. (E2)

La formación, la parte de la formación, aparte de la formación inicial, la formación dentro del centro. No te formas para formarte tú, te formas para dar una respuesta, una... ¿a qué? A los alumnos que tienes en el centro donde trabajas. Luego la formación es en el centro. Que puede haber gente de fuera, es decir, ¿esto no puedo traerlo para dos personas solo y tener la formación aquí en el centro? Vale, pero todo lo que pueda ser formación en el centro con grupos de discusión dentro del centro, con puesta en práctica, con puesta en común de la práctica que tenemos, todo lo que pueda ir por ahí, mejor. A ver, lo mejor, lo decimos en la escuela, la enseñanza significativa, el aprendizaje significativo es lo que vale. Pues para que sea significativo no basta con que nos lo cuente un tío de allí. ¡Lo que vivimos!, ¡vamos a reflexionar sobre lo que vivimos que es lo realmente significativo! Pero a los maestros nos pasa lo mismo que a nuestros alumnos. Trabajemos sobre lo significativo luego, eso tiene que ser en el centro y el centro tendría que tener la capacidad de organizar esa propia formación. Pero volvemos a lo mismo: necesitaríamos equipos directivos con mucha formación también, liderazgos que entiendan muy bien lo que quiere su

claustro, lo que necesita su comunidad educativa y que pueda organizar la formación hacia eso, pero con dinero para eso. (E16)

Si la formación son paquetes individuales, eso nadie asegura que se ponen en el centro. Claro, si la formación me hace hacer trabajo en grupo, yo estoy seguro que en la formación comienzo a hacerlo y que en el mejor de los casos, si me han enseñado un procedimiento estable, se mantiene. En el mejor de los casos. Quizá haya que darle cuerda. Quizá desde algún agente externo yo pueda darle cuerda a eso. Bueno, eso en un momento se intentó hacer, desde las políticas públicas en el País Vasco, en el 90 concretamente, con aquello de los PIF se intentó hacer. Eso se intentó, hacer este modelo, este que te he contado en tres palabras, y claro, han faltado ulteriormente apoyos, darle cuerda, mantener esa tensión.

- ¿Habría que volver por lo tanto a la formación en centros?

Sí, yo estoy seguro de eso. Y desde luego eso converge con autonomía, yo estoy seguro de eso, vamos, yo de eso no tengo ninguna duda. (E19)

8.3.4. La participación de la comunidad

48. Existen cauces formales suficientes para la participación en la EPV. Sin embargo la participación real es deficitaria, lo que no deja de ser un reflejo de la sociedad. Entre las razones genéricas de esta situación se encuentran la falta de convencimiento de las entidades públicas en la necesidad de la participación, los miedos del profesorado y las desconfianzas mutuas entre sectores y, sobre todo, la constatación de que participar no es útil. No obstante, dentro de la EPV, hay alguna experiencia más potente de participación, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

Conviene distinguir entre las posibilidades de participación, es decir, los marcos legales que la regulan, y la participación real y concreta de los centros de la EPV. El marco legal abre espacios aceptables para la participación, aunque luego la vida participativa puede no responder a esas posibilidades:

...existe, por una parte, un buen marco de participación, o sea, que la legislación que tenemos permite una buena participación. No creo, yo no soy de las que creo que hay que dar mayor participación, o sea, que nos permite. Otra cosa es que en la realidad no siempre, bueno, pues lo que nos permite la legislación se esté dando en la realidad, pero en general yo diría que hay un buen nivel de participación, tanto a través de las AMPAS, o sea, se puede participar ¿no? Yo lo he hecho como madre en el AMPA en un nivel que yo creo que es al que tenemos que llegar ¿eh?... Entonces yo sí creo que hay posibilidades de participación suficientes. Otra cosa que es verdad que en la realidad, pues hay dejación, mucha dejación de esa participación. Ha habido momentos en que las asociaciones de madres y padres han tenido muchísima mayor participación que la que están teniendo ahora. Eso en todos los centros nos está pasando que no hay gente ahí para estar, para apoyar ¿no? para... no hay. (E3)

Claro, para desarrollar la autonomía también tienes que desarrollar la participación de todos. Entonces esa participación, lo que hemos dicho, existen márgenes de participación, pero ¿realmente actuamos?; márgenes de responsabilidad, ¿actuamos? ¿Cómo tendríamos que cambiar todo eso? Primero cada uno tiene que ser consciente de qué puede mejorar, qué puede hacer. (E13)

De hecho, como se ve en estos testimonios anteriores, los participantes constatan que la participación, en general, es baja. Veamos nuevos ejemplos:

Entonces, yo creo que la participación no se hace, ni la cuarta parte de lo que se puede hacer.

- En general. En la Escuela Pública Vasca.

En las escuelas. No se hace. ¡Ni hostia! ¡ni hostia! Se tiene miedo... (E14)

- *¿Entonces en la Escuela Pública Vasca verdaderamente la participación es deficitaria o es satisfactoria?*

Yo creo que es deficitaria, en general. (E21)

- *¿Y la participación en la Escuela Pública Vasca cómo es?*

Poquita, poquita. (E22)

Mi impresión...no, no hay estudios sobre ese tema ¿no? Pero, yo creo que...por lo que he visto básicamente durante el tiempo que...dejé el año pasado ¿eh? de estar en el Consejo Escolar, pero he estado durante seis años en el instituto. Yo creo que hay un déficit enorme de participación social en los centros públicos, es decir, que las familias no funcionan... (E24)

Sin embargo lo que ocurre en la escuela no deja de ser un reflejo de lo que está sucediendo en el conjunto de la sociedad:

No es exclusivo de...Nos pasa lo mismo que con las familias ¿no? Nosotros tuvimos unas AMPAs que eran fuertísimas, con gente muy involucrada. Nosotros tuvimos, hasta tuvimos una persona dirigiendo la AMPA que era del comité central del PC de Euskadi en su momento, hace veinticinco años; gente muy comprometida que hacía su trabajo en su ámbito, pero estaba en la escuela también trabajando. Hoy en día yo creo que eso ya no se da. De hecho creo que los partidos...aquí había una asociación de vecinos muy potente en su día, en San Ignacio, y hoy prácticamente no existe. El otro día me dijeron que de nuevo estaban intentando lanzar Herri Berria, pero ya no hay. Entonces no hay ¿no? la gente no... no participa, no. No participamos lo que es en nuestro barrio...o igual participamos alrededor de las cuestiones más lúdicas y menos comprometidas con la vida del centro. (E4)

Lo que es cierto es que nuestra sociedad entiendo yo que cada vez está menos vertebrada, las asociaciones de vecinos se han difuminado tienen muy poco peso, la participación en la vida del centro de las familias es muy escasa. Entonces yo no sé hasta qué punto esa participación del no profesorado en la vida del centro se puede garantizar solo con la familia o hay que pasarle la bola a quien democráticamente está legitimado para ello que en este caso serían los ayuntamientos o no lo sé... (E8)

Tenemos mucho margen de participación pero a lo mejor no nos interesa, porque es mucho más cómodo, es decir, desde los profesores a los padres también, los padres también tienen margen de participación, pero se ve que cada vez están más ocupados y delegan más. Entonces la sociedad delega, la sociedad, en general, delega. Yo hago mi trabajo, hay unos que piensan, hay unos que actúan y que hagan y luego protesto pero, es decir, y no sé, es que si participo más, si me implicó más, pues parece como que el centro debe ir mejor, en teoría debe ir mejor el centro, cojo las opiniones de todo el mundo, es más de todos ¿no?, debería de ser así. Pero creo que cada vez ocurre menos, por desgracia. (E13)

La participación es deficitaria, sin duda, y un reflejo del entorno. Pero alguna entrevistada recomendaba también no perder las referencias de espacio y de tiempo, para no abismarnos en juicios negativos:

Yo no creo que la participación sea alta. Lo que pasa es que yo no creo que la participación es alta, pero creo eso es lo que nos pasa a las personas que venimos de una ideología y de un estar social específico. Porque a mi hermano de 45 años le parece que la participación es cojonuda. Eso sí quiero colocarlo desde el principio. Yo creo que se soñaba con que se iba a abrir después de la Ley de la Escuela Pública Vasca, a través de los consejos escolares, de la participación de las AMPAS y tal, que se iba a abrir un proceso en el que los padres y madres íbamos a estar todo el día en la escuela... Entonces, ¿eso es mucha o poca participación? Pues si yo lo comparo con la participación que hay en países europeos a lo mejor es muy alta. No hay mucho países europeos que tengan las AMPAs tan organizadas con las tenemos aquí. (E14)

Las razones principales aducidas para explicar esta participación deficitaria son variadas. La falta de una cultura participativa y de un convencimiento real de su importancia por parte de las instituciones publicas, los miedos y las desconfianzas entre sectores y, sobre todo, sentir que la participación no es útil. Vamos a ver algunos ejemplos de lo primero:

...aquí las entidades públicas no creen en la participación. Nosotros no somos una sociedad que cree de verdad que la participación ayuda al desarrollo del ser público y de la democracia. Estamos mucho más acostumbrados a funcionar centralizadamente y es lo que nos creemos. (E14)

Cuando se habla de autonomía, la autonomía es participación. Primero la Administración no se lo cree... Está clarísimo. (G1P6)

Entonces, o hay una cultura de convencimiento de que realmente los padres también tienen derecho y tienen que decir su opinión y tienen que marcar también y poder decidir también qué es lo que se quiere que sea la escuela, o si no es muy complicado ¿eh? (E10)

A continuación unos testimonios de los miedos y recelos que suscita la participación⁴⁷:

Creo que tenemos falta de saber cómo gestionar eso, o miedo. Nos puede asustar a muchos y aunque no te asuste, es difícil de gestionar ¿eh? porque, porque...a todos nos pasa, que cuando nos dan entrada en algún sitio a veces no sabemos medir hasta dónde podemos entrar, o qué papel es el que tenemos que jugar en todo eso ¿no? Entonces, cuando tú abres la puerta a la participación de todo el mundo, tienes miedo de que los demás no sepan hasta dónde pueden ir, pero tú tampoco sabes hasta dónde puedes ir. Es decir, el gestionar la participación y las decisiones conjuntas es...Es decir ¿qué tenemos que hacer para que esa participación sea realmente efectiva? (E7)

...se tiene mucho miedo a los familiares. Se tiene miedo. Yo creo que no se ha entendido...o sea, casi más se ha entendido a los familiares como una gente que está fiscalizando, o que está a la contra, o que siempre está dispuesto a saltar, a nada que haga el profesorado ¿no? Y yo creo que la experiencia es justamente la contraria, que los familiares lo único que quieren es que sus hijos y sus hijas estén a gusto en la escuela y que aprendan mucho.
(E15)

Yo creo que hay una labor importante que hacer que es romper ciertas barreras entre profesorado y familias. Hay desconfianzas mutuas; mutuas digo ¿eh? de una parte hacia la otra que muchas veces bloquean. El profesorado muchas veces cuando las familias proponen, intervienen, critican, lo siente como un ataque a su... y muchas veces las familias también perciben que el profesorado no responde adecuadamente. O sea, ahí hay un punto de tensión. Yo creo que es bueno abrir ahí cauces de colaboración y de participación y creo que hay experiencias también positivas desde la gestión del problema concreto de un alumno hasta planteamientos más generales.
(E25)

Finalmente algunos ejemplos de lo tercero, esto es, la percepción de que participar no es eficaz, de que la retórica sobre la participación no resulta creíble porque no pasa de una participación formal⁴⁸:

...en general todos los centros que llevan un proyecto adelante, su caudal, su capital principal es el deseo de participar y la satisfacción que produce ver que el trabajo colectivo produce resultados. Por eso, cuando muchas veces se valora que los consejos escolares tienen una participación deficitaria hay que entender su perspectiva, que es: ¿para qué sirve todo esto que hablamos? ¿Para qué sirve todo esto que decidimos en esta sala, alrededor de esta mesa, que ponemos en un papel que irá a que alguien lea? Esa falta de resultados en la participación es yo creo el principal factor inhibitorio. (E1)

...yo creo que mucha gente no se cree lo de la existencia de consejos escolares, la gestión digamos democrática que pretende, porque luego no tiene ningún alcance, no tiene ningún poder de decisión ni de nada... Siempre queda en los órganos de participación, siempre queda la pregunta: "¿bueno, y esto vale para algo?" Y ahí, pues eso, parece que es un acto de fe ¿no? Porque claro, como te dice el claustro, "¿bueno, y esto vale para algo?, ¿se nos va a tener en cuenta?"; y en el Consejo Escolar "¿bueno, esto vale para algo?, ¿se nos va a tener en cuenta? ¿O vamos a tener que tomar algún otro tipo de medidas?, ¿no?" ¡Que generalmente es cuando quieres ser escuchado! (E2)

...claro, la gente entra con muchas ganas a los Consejos Escolares y a las AMPAs pero se dan cuenta de que al final no les tienen en cuenta porque al final no deja de ser una falta de respeto al consejero el que tú la información no les mandas, avisas el orden del día incluso por teléfono, "eh, mañana consejo escolar a las 7 que vamos a hablar pues de esto, de esto y de esto..." (E5)

No obstante lo anterior, se reconoce el mérito de algunas realizaciones en la EPV en materia de participación, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, Amara Berri, Zamakola...⁴⁹:

Hay modelos de organización y de trabajo escolar de corte muy altamente participativo, como podrían ser Comunidades de Aprendizaje. (E1)

Yo creo que hay centros, algunos de los que están trabajando en algunos proyectos específicos, que consiguen incorporar más a las familias a los centros.

- ¿Por ejemplo? ¿Comunidades?

En Comunidades de Aprendizaje yo creo que consigue incorporar más a las familias, los proyectos tipo Amara Berri también tienen un trabajo importante con las familias. En fin, no me atrevería a decir más...Luego también hay centros que "per

se” están trabajando de una determinada manera que incorpora a las familias a trabajar en la escuela. (E20)

Yo las únicas experiencias, las últimas experiencias o en los últimos años que he visto de vinculación con las familias, de participación real, de participación de sectores externos a la escuela y todo eso, son las Comunidades de Aprendizaje. Ahí es donde yo he visto realmente, y he visto muchas ¿eh? de manera directa porque en bastantes ocasiones he hecho reportajes para Cuadernos sobre Comunidades de Aprendizaje. Entonces es el único caso donde he visto participación real por parte de las familias. De eso que decíamos de participación, autonomía basada en la participación, se ve, yo lo he visto en las Comunidades de Aprendizaje. (E24)

- ¿Qué experiencias habría que conozcas y que digas: “en la Escuela Pública Vasca esto ha funcionado”?

Hombre, ahí hay experiencias algunas pues referenciales de Comunidades de Aprendizaje, de...

- ¿Zamakola?

Zamakola, sí. Hay experiencias que son, bueno, yo creo que son experiencias puntuales que yo creo que es difícil calcarlas en otro sitio, aunque haya mucho que aprender ¿no? (E25)

Yo creo que el sistema de Comunidades de Aprendizaje, esa flexibilidad del centro, esas puertas verdaderamente abiertas, esa posibilidad de participación, de una madre, de un padre, de un agente social tal, en el aula incluso, eso me parece que es romper moldes, y bueno, yo me confieso muy partidario de eso ¿eh? aunque tendrá sus problemáticas lógicamente. (G1E5)

49. La participación formal que establece la LEPV a través de los Consejos Escolares, sus comisiones, las asociaciones etc. es importante, pero no suficiente. Debe impulsarse una participación más vital, más ligada al acontecer diario del centro, por medio de grupos pequeños, con trabajos de “pre-cocina” con todos los sectores, con un profesorado preparado para ello. Esto permite un sentido de apropiación y de identidad con el proyecto y con el centro. En general se puede decir que el factor de que en los centros haya direcciones con proyecto contribuye a una mejora de la participación.

Ya hemos visto que se considera que los cauces legales de participación que están establecidos abren posibilidades y no son de menor consideración. Pero se detecta que no es una participación que promueva sentido de identidad y pertenencia. Se necesita revitalizar la vida del centro con propuestas más vitales y ligadas al acontecer diario del centro. Veamos cómo reflexionaban algunos entrevistados:

En mi centro hemos perdido mucho lo que es la participación. Y no de tres años a ahora ¿eh? Sino la perspectiva de tiempo a largo plazo. Y creo que es complicado en el sentido que muchas cosas se han normativizado desde fuera demasiado. Es decir, la gente sí que está... si hay una comisión económica, hay gente en la comisión económica, si hay Consejo Escolar están todos los miembros nombrados, si hay una comisión de extraescolares hay no sé qué... Quiero decir que sí que hay gente. Yo en este momento soy más partidario de menos estructura, o darle menos importancia a la estructura y más a que la gente y el alumnado participe en lo que es la vida del centro... Yo creo que ahí se pueden hacer cosas fuera de lo que es... porque una cosa es la participación muy formal, que tiene que haberla, y otra cosa es la participación más viva, donde la gente participe de verdad. Eso es como los profes. Pues podemos eh... reunión de seis departamentos para hacer la programación de este año, pues, no sé, igual alguien en ese lenguaje, se pierde. Pero en cambio luego puede ser una persona viva, participativa, a la hora de proponer actividades en el Departamento, es decir, a la hora de decir “¡oye!

¿Por qué no hacemos esta actividad? ¿Por qué no...? ¡Fíjate! Viene el día de no sé qué ¿Por qué no...? A mí se me ha ocurrido..." Digo participación a ese nivel más vivo y no tanto del formal...(E4)

...sería muy importante, por ejemplo, crear estructuras de participación, responsables en los centros que generen estructuras de participación de alumnos y de familias. Es decir... (G2P5)

Sí, sí, sí. Lo que decía yo antes de contrato de corresponsabilidad o algo así. (G2P3)

Cosas de este tipo ¿no? (G2P5)

¡Hombre! Yo he visto en algunos sitios que hay unas comisiones de... para tareas como muy vivas y muy cercanas al día a día en donde participan padres, alumnos y profesores, de una gran riqueza, ¡de una gran riqueza! (G2P2)

- Las comisiones mixtas de las Comunidades de Aprendizaje, por ejemplo.

Por ejemplo, por ejemplo. (G2P2)

Eso es evidente: hay que abrir la escuela... (G2P3)

Siguiendo por la línea apuntada en este intercambio de uno de los grupos de trabajo, los acuerdos de los órganos de gobierno deben ser tejidos desde los pequeños grupos o comisiones de participación sobre la base de la participación de los diferentes sectores y de un diálogo que va cocinando los acuerdos, para que luego puedan ser sancionados en los órganos superiores de gobierno:

Creo que es importante para que, por ejemplo, los Órganos Máximos de Representación funcionen, es muy importante trabajar antes con cada uno de los estamentos, con cada uno de los temas. En nuestro centro, en el de antes, había una particularidad, una particularidad heredada de cuando era un centro privado. Según los estatutos de la Asociación de Padres, que hay una única Asociación de Padres, como en la

mayoría de los centros, dentro de lo que es la Junta, la Junta Directiva de la Asociación de Padres, uno de los miembros es el Director, con voz pero sin voto, pero es el Director o Directora de turno. ¡Claro! el Director o Directora de turno tiene que estar de acuerdo y tiene que voluntariamente pues acceder a eso ¿no? Pero desde luego, en la historia de este centro, desde que se publicó todos los directores que hemos pasado, o directoras, todos hemos estado de acuerdo que es muy interesante y es muy beneficioso para ambas partes; beneficioso para el centro, que cuenta con la aportación y con el apoyo necesario de los padres, y además, pues, en temas muy delicados, pues que cuesta hablar, el día a día, bueno, el estar cada quince días con un grupo de 8, 10, padres, madres pues abordando distintos problemas pues, bueno, pues al final se crea un intento que se puede hablar las cosas con mucha tranquilidad. Para mí, desde luego, mi experiencia ha sido un órgano de apoyo insustituible. Para ellos es muy interesante, porque tienen una información directa de lo que sucede en el centro, de las cuestiones más importantes, y a veces suelen tener muy buenas ideas, pero tal vez no sean muy operativas, entonces a veces hace falta que alguien les ponga el contrapunto desde el centro. Entonces eso, en realidad, pues lo agradecen, porque no tienen la información suficiente como Asociación de Padres. (E11)

- ¿Y no te parece que no hay una precocina, como decían algunos entrevistados, que es necesaria?

Además esa precocina es un nivel muy alto de precocinado ¿no? de cocinera técnica...habría que ver estructuras pequeñas en las que obligatoriamente ¿eh?, por ley, se encuentren profesorado y familias y alumnos... (G1P6)

Pero promover la participación no es algo que se sabe hacer de forma espontánea. De hecho el profesorado no sabe muchas veces cómo hacerlo y es necesario que se produzca una formación sobre la importancia de la participación y las técnicas concretas que la facilitan:

Yo creo que aquí al profesorado nos faltan habilidades de participación de las familias, las llamamos para echarles la bronca por lo malos que son sus hijos o para pedirles cosas que ni

nosotros sabemos muy bien cómo se hace: “es que tiene que estudiar, ¡joder!, que eso: ¡que tiene que estudiar más!” Yo creo que ahí tendría que haber un aspecto importante en la formación del profesorado en la relación con las familias. Esas cosas que se hacen a veces pero que no son tan extraordinarias de reunir a los padres de una clase y echarles un chorreo de puta madre, urbi et orbe, porque “¡vaya que impresentables son sus hijos! ¡Joder!” A mí me hacen eso en la frutería y no vuelvo. (E8)

La participación genera identificación con un proyecto, con un nombre, con una institución:

En esos centros, cuando está verdaderamente abierto, cuando las familias tienen entrada, cuando hay ese liderazgo, cuando se genera la confianza ¡pues claro! ahí también se crea una identidad, hay una autoestima de centro, y ya no hay ese miedo de “es que se llevan la porterías, es que rompen cualquier cosa...” No hombre, es que eso está para utilizarlo, y cuando se abren las puertas no se llevan el papel higiénico y no se llevan las porterías, pero claro, no vale abrirlas de un día para otro y conforme a los esquemas obsoletos pues de un centro que está funcionando pues con el sistema de pastor-rebaño. (P1G5)

Yo creo que habría que conseguir en lo educativo lo que consiguen los de la parte deportiva ¿no? O sea, que los chavales estén contentos con la camiseta del instituto. El que juega a baloncesto está orgulloso de su camiseta del instituto, en cambio en el aspecto académico, nadie llevaría una camiseta del instituto (nombre), o una chaquetilla de (nombre), porque no sé yo si la parte educativa se siente, si enorgullece ¿no? (E1P4)

Un elemento incentivador de la participación es una dirección estable, con proyecto. Un centro que tiene conciencia de caminar en alguna dirección genera ilusión y favorece un mayor grado de implicación de todos sus miembros:

Eso sí lo he vivido, que en los centros donde ha habido un proyecto de dirección por cuatro años, desde esos representantes del profesorado, esos representantes del Consejo Escolar, que podrían ser padres, que podría ser personal no docente, en el caso

del centro de alumnos mayores, sí han manifestado ilusión porque en su centro ha salido una persona que durante cuatro años quiere llevar a cabo la dirección y con un proyecto que, bueno, que lo han leído, que pueden ver qué planteamientos tiene, que pueden además hacerle un seguimiento. Pero va en la línea de lo primero, vamos a ver: cuando tú sientes que algo es un poco más tuyo, te sientes más responsable y empiezas a tener más sentido el que des ideas, el que digas: “oye, mira me acuerdo que estos empezaron..”.. E inmediatamente empezaba la madre: “yo he visto paneles solares en no sé qué centros”, también planteamientos de proyectos... (E17)

Desde el punto de vista de la autonomía yo creo que cuando el centro siente que camina hacia adelante, que está mejorando cosas y que va, es mucho más fácil que los propios padres se impliquen y desarrollen y colaboren. Y yo creo que poner en movimiento un centro puede resultar costoso, pero que una vez que está moviéndose con ese sentimiento de que “bueno, vamos para adelante, vamos haciendo cosas”, yo creo que ahí es donde la participación se engaja de forma más fácil... Y creo que un centro que se concibe a sí mismo como una comunidad escolar que va avanzando, que es capaz de aquellos avances que hace, pequeños o grandes, pequeños, pero que es capaz de “mira, hemos hecho esto y lo hemos hecho bien” y que los padres conozcan lo que se hace y lo que se hace bien, y que los profesores lo que el AMPA hace, y hace bien, eso realimenta el progreso hacia adelante. Y una vez que un centro coge inercia yo creo que bueno, que luego empujarlo para adelante es más fácil. (E25)

50. Aunque las AMPAs tienen fuerza, la participación de las familias también es baja. A las razones de baja participación antes aludidas se pueden añadir otros factores como la tendencia a delegar responsabilidades, el rompimiento de las estructuras sociales y familiares registrado en las últimas décadas, los horarios “funcionariales” para recibir o reunirse con las familias y las dificultades para entender las cuestiones técnicas de la enseñanza.

Las familias forman parte de ese diagnóstico general de baja participación que venimos comentando:

Nosotros, por lo menos, en el panorama de familias en este momento en los consejos escolares tenemos menos capacidad de decisión que la que teníamos en el año noventa y cinco, en la elección de direcciones, por ejemplo, que no es moco de pavo, es un tema importante. En el tema de la elección del profesorado no se ha avanzado nada y en el tema de la autonomía económica, pues los centros distan mucho todavía de verdaderamente dar cuentas al Consejo Escolar en lugar de pensar en dar cuentas a la Administración. Todos esos parámetros tienen que cambiar totalmente para que de verdad la autonomía refleje lo que son las decisiones del centro. (E14)

La evolución que había tomado es que la participación se convertía en “te pido cuentas y te exijo”, era un poco lo que sentían de cara a las familias. Si salto de ahí y me voy a otros planteamientos, a ver, aquellas posturas idealistas, en donde de alguna manera sentíamos o sentía la comunidad educativa que la escuela era de todos y donde bueno había más candidatos de los necesarios para formar parte del Consejo Escolar y tal...yo en lo que es mi zona ya no lo conozco, es más, cuando hay convocatorias para los consejos escolares, te dice la dirección “estoy cazando a las personas” que normalmente siempre suelen ser las mismas, que son las que están más cerca, con lo cual siendo el número exigido, incluso menos, ni hay cubierto... eso es lo que de alguna forma tenemos, en general. (E17)

...la participación de los padres es escasa en muchos centros. Es decir, realmente la gente brilla por su ausencia. Muchos padres ni siquiera vienen a la reunión que les convocas y vas a hablar de su hijo y ya no del centro. Ya pedirles que participen lo que es en un órgano, en un no sé qué, no sé cuánto... A ellos que funcione bien el centro y que “mi hijo venga aquí y usted me le enseña y ya está”. Y poco más muchas veces. (E10)

Incluso uno de los entrevistados veía que no existe una correlación entre el nivel real de participación de las familias, con la capacidad real de influir que tienen las AMPAs:

La participación en los centros públicos, al menos mi experiencia, por parte de las familias, es muy escasa, muy, muy, muy escasa. Pero al mismo tiempo, tienen una cierta influencia como asociaciones, con una participación muy escasa, dentro del sistema. Es decir, hay asociaciones de padres para ser más exacto, que tienen más presencia e influencia educativa en este país de lo que le corresponde ¿sí? Entonces claro, esos no representan... En los centros donde yo he estado trabajando, tanto como asesor, como profesor y todo eso, o en los centros donde he estado como padre, no existe participación. ¡Son grupos de presión! (E24)

Ya se han señalado algunas razones en la proposición 49 que explican la baja participación, en conjunto, en los centros de la Escuela Pública. Se añaden aquí, de forma específica, algunos otros motivos que dan razón de la baja participación de las familias.

Las familias siguen la tendencia social cada vez más arraigada de delegar, en lugar de compartir responsabilidades. En algunas ocasiones un equipo directivo que inspira confianza puede ser un factor de inhibición participativa⁵⁰:

...cuando hablamos de participación se nos llena la boca de "participación de todos y en los consejos escolares, elecciones..." Nosotros en el sistema que teníamos aquí para la participación de los padres y las madres, pues es que no venían por su propia voluntad, porque piensan que mientras vaya bien la escuela y mientras estén a gusto...Cuando hacemos las encuestas de satisfacción...Bueno, el tema de satisfacción, etc. pues en torno al 8 ó 7,80 de satisfacción. Entonces, la mayoría no quiere, no tiene, no ve ninguna necesidad para participar. (E22)

Eso es lo que iba a decir, que hay un problema de delegación social. Es decir, delegamos en todo. Igual que

delegamos cuando votamos y ya nos olvidamos, igual que hay un problema de crisis económica y no se reacciona, igual, etc. etc. Entonces estamos viviendo con un modelo basado en la participación que no es real. (E24)

El tema del liderazgo, desde mi punto de vista, el tema del liderazgo en este momento y por lo que yo estoy viendo incluso puede actuar en contra de la participación, porque con un liderazgo claro y establecido la comunidad escolar se siente cómoda. Por lo tanto, un liderazgo claro es bueno y es positivo pero no por ende y en consecuencia aumenta la participación. ¿Por qué? Porque los participantes dentro de la comunidad escolar se sienten seguros y arropados. (E9)

En el fondo de esa delegación está también la falta real de disponibilidad horaria para participar, como consecuencia de los cambios sociales y familiares que se han operado en las últimas décadas:

...antes, y cuando digo antes, estamos hablando de hace treinta años, el tutor llamaba a filas y los padres y madres iban a la escuela. Hoy el tutor llama a filas y el 60% o 70% de los padres van a la escuela. El 30% o 40% no acude por diferentes temas que yo creo que son los que impiden la participación... Yo sí creo que la sociedad ha ido a buscar un poco el interés particular, estamos teniendo un cambio social mucho mayor de lo que parece en lo que supone el rompimiento de estructuras sociales y familiares. Yo creo que eso dificulta mucho la participación. Es decir, yo me doy cuenta de quiénes son los padres y madres que están en las AMPAS y en los Consejos Escolares. Pues son las personas que están en casa y que tienen una buena voluntad para apuntarse a un bombardeo pero que también están preocupados porque sus hijos no van muy bien, eso es importante. Y luego la otra parte es la que tiene tiempo, es decir, en todos los consejos escolares hay un montón de gente que trabaja hasta las tres de la tarde y que trabaja a media jornada. Entonces tiene tiempo de dedicarlo al centro escolar. (E14)

Yo creo que es muy difícil de cambiar en poco tiempo. Al final somos parte de una sociedad. Y en esta sociedad han ido cambiando cosas, y han ido cambiando cosas y vamos consiguiendo ciertos logros sociales, pero por otra parte se nos van abriendo otros agujeros, que no sabemos tapar. Yo cuando suelo decir esto, luego siempre suelo... recibir críticas ¿eh? Bueno, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, pues ha sido una liberación para la mujer, pero eso ha creado una serie de agujeros que no hemos sido capaces de tapar. Y todavía están ahí. Y eso... ¡problemas! Si en muchas familias, la madre, o el padre podría ser, pero tradicionalmente como ha sido la madre la que ha estado en casa, podría ser el padre ¿eh?... Si uno de los dos estuviera en casa, pues seguramente muchos niños y niñas tendrían muchos menos problemas escolares, sociales, etc., etc. Pero no, pero hemos decidido como sociedad, que tanto el hombre y la mujer tienen que trabajar. Por lo tanto se crean unos agujeros que no somos capaces de atender ¿eh? Yo digo agujeros por abajo y por arriba, con los niños y con las personas mayores, pero eso es otro tema diferente. Y en el caso de los niños claro, en esta sociedad que hemos vivido, yo creo que opulenta incluso, estos últimos años, lo más fácil es "¡ah! yo le meto aquí al niño y a partir de aquí ya no es un problema mío; y luego además cuando sale, si sigo trabajando yo, pues ya tengo otros sitios y ya montaremos las extraescolares que hagan falta. Y a partir de ahí ya está". ¿Cómo cambiamos la participación de los padres y madres? Pfff, yo creo que es un trabajo a largo plazo, pero no tengo una fórmula mágica. (E21)

Otra de las razones que dificulta la participación de las familias, relacionada con la causa anterior es que los horarios de los centros y del trabajo coinciden y los centros siguen convocando a los padres y madres a horas imposibles:

Luego otra (cuestión) también importante sobre todo en centros de Secundaria: de alguna forma intentar que las relaciones escuela-familias, relaciones directas me refiero ya, no ni AMPA ni OMR, sino directas, tengan una forma que facilite que las familias se acerquen al centro. Lo que a mí no me vale es que me diga el tutor de 2º de DBH que a las 11 tengo libre. "Sí a las 11 de la mañana tendrás tú libre, pero yo a las 11 de la mañana estoy trabajando". Entonces, claro... de forma que yo pueda acceder al tutor de mi hijo a una hora que sea factible para

mí, no que tenga que pedir permiso en el trabajo para poder ir al centro... Hay gente que no cede, mi horario de trabajo es tal y yo de aquí no... (E5)

...por los horarios es imposible que vayan. Es decir, la participación sustentada en un horario muy escolar, muy funcionarial, no tiene cabida en una sociedad en la que trabajamos los padres y madres.... (E14)

Y en otros contextos de gente universitaria, más formada, pues yo creo que está habiendo una falta de tiempo, son mujeres que trabajan, hombres que trabajan. (G1P6)

O bien la complejidad y grado técnico de los temas, lo que en alguna ocasión puede ser ocasión para una manipulación más o menos encubierta:

Y luego en la organización, en todo el tema del Decreto de Derechos y Deberes del Alumnado. Yo, sinceramente, creo que se hacen esfuerzos. Y se han hecho esfuerzos muy grandes. Por ejemplo, en el nuevo planteamiento de derechos y deberes del alumnado, pero os juro que hay padres y madres que tienen que hacer una carrera universitaria para saber entender esos documentos. Y para poder hacer una reclamación. Es imposible que la hagan solos. Entonces la figura de padres y madres de apoyo en las aulas, de mediadores, personas que sean de muy fácil acceso y que no sean profesores tienen que existir en el centro para que las familias y el alumnado tengan acceso a esas personas. El profesor, profesora vale y mucho, hay veces en que muchos profes son confidentes. Pero el profesor o profesora tiene otro papel. Si además tiene éste, vale. Pero tiene que haber otro tipo de personas en los centros escolares que valgan para ese tipo de mediación y demás. (E14)

Yo creo que hay un problema serio con la participación de las familias, porque intentos hemos hecho muchos... Yo no sé si es un contexto como el mío, pero en el contexto como el mío, por ejemplo, les falta formación, o sea, cuando empiezas a hablar de

objetivos, de contenidos, de no sé qué, se fían de ti porque es como que yo me fio del médico cuando me dice que lo que tengo es el corazón grande y entonces una taquicardia, no sé qué... Y yo, es que yo no le puedo rebatir. Y claro, y falta de tiempo; se dedica a otras cosas ¿me entiendes? Entonces, si tú quieres, cuando aquí dice “se limitan a aprobar la documentación que trae la dirección y a discutir cuestiones de disciplina o... debe ocuparse más de discutir los proyectos, la organización global del centro, las orientaciones educativas” ¡pues sí es verdad! Pero... O sea, yo cada vez que explico y explico para que entiendan antes de aprobar nada, me entienden pero no me discuten. (G1P6)

Pero la participación que tienen es una participación muy mediatizada, es decir, es una participación desde el propio centro y desde el propio, vamos a decir, sector del profesorado. Las cosas ya están muy marcadas y muy dirigidas y a veces es porque los padres tampoco pueden participar mucho más, y otras veces yo creo que es porque hay unos intereses claros que lo que interesa es que al final vaya hacia aquí y entonces yo las cosas las preparo y las presento, pues para que salgan hacia allí. Entonces sí que es verdad que, lógicamente, el padre no es un profesional y no está allí las 24 horas como el profesor, pero hombre, lógicamente, él es el que también manda a sus hijos y tiene algo que decir en muchos aspectos, y yo creo que a veces pues no se es lo suficientemente, no sé si decir leal, transparente... (E10)

51. La participación de las familias mejora, incluso la formal del Consejo Escolar y otras comisiones, cuando se abren las puertas del centro para otras labores. A veces, incluso, hasta poder entrar en el aula. Es decir, cuando se comparte la labor educativa con las familias. También deben aprovecharse las posibilidades de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías.

Varios entrevistados han compartido la experiencia de que cuando los centros “abren las puertas” superan ciertos mecanismos de defensa y se animan

a compartir la tarea de aprendizaje y formativa del alumnado, se produce una mejora notable de la disposición de la participación de las familias⁵¹:

Hombre, yo la experiencia que tengo, desde lo que tú apuntas, es que a las familias, era un centro de Secundaria, que además yo creo que la participación es todavía más difícil, porque en los centros de Primaria los padres se acercan ya físicamente más al centro por el mero hecho de ir a llevar a los críos y de ir a buscarles, y ahí tienes recursos para engancharles de otra manera, las actividades extraescolares participan mucho más los alumnos y los padres se acercan también a través de eso. Pero en Secundaria es más difícil, y nosotros la experiencia que tenemos es que la participación de los padres ha aumentado a todos los niveles, tanto de presentarse al Consejo Escolar, como de venir a reuniones y demás, en el momento que hemos dejado entrar a otra serie de cosas al centro. Es decir, cuando le hemos hecho partícipes de nuestra propia labor docente... Es decir, cuando a los padres se les ha dado la oportunidad de entrar al centro a hacer esa labor docente contigo, aunque luego te digan que no pueden, pero han sentido que tú les das esa oportunidad, el acercamiento ha sido otro. Y entonces, si me puedo acercar a trabajar ¡fíjate tú si no me podré acercar a pintar un pasillo! Con lo cual ese padre más fácilmente va a venir a hacer eso, que no si tu relación con ellos es simplemente de consultarles cosas en un papel o de llamarles para darles ciertas malas noticias, que es lo que habitualmente a lo que restringimos la participación de los padres. Entonces, en la medida en que se les ha hecho, se les ha abierto la posibilidad de participación en esa labor educativa del centro, el acercamiento en nuestro centro fue mayor, la participación aumentó. Es decir, cuando se les da labor educativa dentro del centro. (E7)

¿Cuál es un poquito el papel de un padre, de una madre dentro de un aula, en horario lectivo...? Está claro, al final, en cuanto entras, pasas la puerta del aula, ahí el padre o madre no puede ni traspasar esa puerta. ¿Por qué no, si al final estamos de acuerdo en que en un momento determinado un padre o una madre puede aportar su experiencia o su formación pues porque igual tiene una formación específica que a la hora de dar el curriculum de esa materia puede ser importante? Entonces de

alguna forma hay que también organizarlo y no ya pensar de que en cuanto un padre o madre entre en el ámbito formal, eso nada, la jodimos ya... tú de aquí para fuera. Entonces yo creo que es importante que dentro de los proyectos de los centros se contemple que pueda haber familias que puedan aportar cosas interesantes a la..., por ejemplo, ahora mismo hay un montón de experiencias en el día de la lectura, en el día del libro, pues gente pues que va a los centros a contar cuentos, un padre o una madre que tiene una cultura determinada o una facilidad para contar cuentos o es un actor de teatro o lo que sea y va a ese centro. Hay que aprovechar de alguna forma la formación que pueden tener las familias para poder transmitir esa formación al propio alumnado. Porque no todo es materia curricular. Me refiero que, al final, igual en... haciendo un trabajo, por ejemplo, de inglés que es importante de alguna forma el que los chavales puedan hablar en inglés con gente nativa, igual hay en el centro una madre que es inglesa o un padre que cada vez es más habitual. Pues, ¿por qué ese padre o esa madre no van a poder ir una hora o dos horas a la semana al aula a hablar en inglés con los chavales? No deja de ser eso un aprendizaje importante... (E5)

Yo ya no te diría tanto de entrando en el aula, porque ahí depende de las condiciones de los padres y madres, de la disponibilidad horaria, o sea, pero yo creo que hay muchas otras formas sin entrar ahí, que también se podría dar ¿eh? Yo no descarto ningún tipo de intervención, siempre y cuando esté planificada, esté organizada y se haga bien, claro. Pero hay otros elementos que no hemos puesto todavía en juego. O sea, corresponsabilizar a los padres de la tarea que les mandas a sus hijos si les mandas algo para hacer en casa. Hacer que haya trabajos compartidos donde son tareas para hacer con tu padre, con tu madre o con quién sea, o con alguien que tengas de apoyo. O sea, mientras no...y es verdad que es difícil, porque cada vez las familias están más liadas en sus propios trabajos, el horario en este país es incompatible, el horario de trabajo con el horario familiar, pero yo creo que hay mecanismos por los cuales puedes traer más a los padres a los centros. Y mientras eso no se trabaje, la participación en los consejos será puramente simbólica. (E20)

La presencia física en el centro no descarta que el centro pueda prolongarse también en los hogares por medio de las posibilidades que hoy día ofrecen las nuevas tecnologías:

Yo creo que tenemos que buscar nuevas formas de participación. Ahora que estamos hablando tanto de Internet y demás, a lo mejor si un padre no puede asistir a reuniones pero a lo mejor hay que darle margen para que dé su opinión por medio de un correo electrónico o por medio de, yo que sé, un blog, no sé. Tenemos que buscar nuevas formas de participación de los padres porque las que hasta ahora han funcionado o están, pues a lo mejor no son válidas. Yo creo que es eso buscar nuevas formas, desde los blogs hasta.... Bueno, estamos hablando de un tipo de padres también. ¿Todos los padres los padres pueden acceder a esto? Es otra de la preguntas y, luego también, el pretender que la participación de los padres o de los profesores puede ser distinta según las capacidades o el nivel en el que esté cada uno. Es decir, que a lo mejor de la participación de un padre es suficiente que te venga a la reunión de sus hijos o que te venga el día de la fiesta; otro que te participe en el Consejo Escolar, otro que organice las fiestas, porque le gusta mucho organizar fiestas, no sé, cada uno tiene que buscar en qué puede participar. (E13)

52. La participación del alumnado sigue siendo una asignatura pendiente.

En la EPV la movilización del alumnado ha estado muy vinculada a cuestiones políticas, más que a la propia vida del centro. El alumnado no tiene lugares, ni tiempos para la participación. Se desmotiva si no ve que también puede tomar decisiones sobre la vida del centro.

Si es mejorable la implicación del profesorado, si es baja la participación de las familias, en cuanto al alumnado hay que reconocer que también hay un gran vacío en la educación en democracia del alumnado. Es una asignatura pendiente del sistema educativo⁵²:

Yo creo que al alumnado no se le enseña a participar, y el alumnado no participa y creo que es muy importante. (G1P6)

...yo me fijo mucho en Comunidades de Aprendizaje. Es decir, la puerta tiene que estar abierta, pero tiene que estar abierta de verdad, y, por ejemplo, desde mi experiencia desde luego en el centro, yo y por lo que he visto en algunos centros, la puerta para los alumnos está cerrada casi siempre. Yo sí veo que casi siempre decidimos por ellos. Entonces claro, entendemos que en algunas cuestiones pues como derechos y deberes “pues mira ahí sí pueden hablar ¿verdad?” ¿Pero verdaderamente les ponemos las cosas fáciles para que puedan participar? Para que verdaderamente se tengan en cuenta las opiniones, los intereses, estoy hablando de los alumnos ¿eh? A mí se me quedó grabada una cosa que le leí hace unos años a Marchesi que dijo, decía, era un titular de prensa, decía: la gran asignatura pendiente de nuestro sistema educativo es la participación de los alumnos. Y bueno, pues se puede entender de distintas maneras ¿verdad? Pero yo sí creo y he visto que, bueno, hay centros que han organizado, centros de Primaria, por ejemplo, que han organizado su comisión de convivencia sin alumnos, porque “como son muy pequeños qué nos van contar” y otros que lo han organizado con los alumnos, porque siendo muy pequeños no dicen más tonterías que nosotros los mayores, y ¡qué cosas más interesantes dicen cuando se les pregunta adecuadamente! Y te dicen cosas tan sencillas y tan profundas como “nos gustaría que se nos tuviera en cuenta”. Dicen cosas interesantes, pero los más pequeños, incluso. Yo creo que ahí hay un campo de exploración enorme. (G1P5)

Por ejemplo, si tú organizas una fiesta, alrededor de...del Olentzero, pues que no sea el profesorado el que organiza y “tú haces esto, tú haces...” y tú les organizas, ¡no! Que ellos en la organización tengan capacidad. Pues hay una revista, hay un profe encargado, y él la hace: “tú escíbeme esto, tú escíbeme lo otro...” y sale la revista tal ¿no? Se trata de que los propios chavales estén un poco tomando partido en esa cuestión. El tema de las Juntas de Evaluación: nosotros estamos intentando retomar de nuevo que los chavales participen ahí, pues que los chavales puedan discutir sus cosas y no porque vengan los chavales “¡bah! Eso es lo que dicen los críos y ya está...” sino que efectivamente eso se hable, se discuta, se escuchen sus propuestas,

y nadie se sienta dolido porque utilicen un lenguaje u otro que es propio del lenguaje que ellos utilizan. Yo creo que ahí se pueden hacer cosas fuera de lo que es...porque una cosa es la participación muy formal, que tiene que haberla, y otra cosa es la participación más viva, donde la gente participe de verdad. (E4)

Cuando el alumnado de la EPV se ha movilizadado ha sido más por cuestiones vinculadas a la política que por razones propias de la marcha del centro:

¿La participación del alumnado? Pues ha sido muy irregular. La participación del alumnado yo creo que aquí en la Comunidad Autónoma Vasca, muchas veces se ha limitado a estar yo creo que muy teñido de lo político, desgraciadamente. Eso ha distorsionado otras cosas y ha hecho que muchas veces los alumnos pues más que participar, vamos a decir, en lo que es la mejora del centro y en cosas que realmente serían específicas del ámbito escolar, pues hayan participado, yo no sé si como instrumentalizados o bueno, o porque están concientizados, no lo sé, pero buscando siempre pues reivindicaciones políticas, pues que yo creo que excedían lo que era el ámbito escolar. Pero realmente participar muchas veces yo no he visto. Muchas veces participan sólo cuando son temas que les atañen a ellos y poco más ¿eh? Lo demás es difícil. (E10)

Realmente no existen condiciones favorecedoras de la participación del alumnado. Faltan espacios. En general no se le ofrece una participación real, más allá de lo institucional, de lo formal, donde se siente perdido:

A ver, el alumnado. Yo creo que los tiros van por el mismo sitio. Es decir, si al alumnado tú solamente le das participación para que cosas que tú llevas voten sí o no, al final acaban pasando de todo. Si la participación es para decidir qué votamos, si la participación es para hablar de las cosas del centro y les das pie para que tengan capacidad de propuesta y de decisión de cosas, no en un órgano que les queda grande como es el Consejo Escolar, sino más a pie de aula, no de calle, sino de aula... Es decir, si las asambleas de aula se hacen, si se nombra un delegado, aunque luego va y tampoco tiene ningún tipo de representatividad, si en eso va acompañado de asambleas de aula, si eso va acompañado de gestión de aula conjunta, con ellos, ese

tipo de cosas, ese tipo de participación es la que implica al alumnado en el centro, lo demás... (E7)

- Sobre el alumnado, la participación del alumnado

Vamos, esa sí que es escasa y nula

- Alguna idea para mejorarla...

La participación del alumnado verdaderamente se podría mejorar si el alumnado ve realmente que consigue algo, pues, por ejemplo, cuando hablamos del Plan de Convivencia y hablamos qué medidas correctoras se pueden de alguna forma implementar en el centro de cara a posibles faltas. Si yo cuento con el alumnado en principio... Hay que ser consciente de que a la hora de tomar decisiones en aquellos aspectos que realmente... Hay que apostar por ellos. Porque, si no, a las personas les vienen las cosas dadas, "pues os lo coméis u os lo guisáis". Entonces es un tema que es importante... muchas veces pensamos que no quieren participar, yo no creo que sea porque no tengan capacidad sino porque muchas veces dan por sentado que lo que viene, viene y ya está establecido y "como no vamos a poder cambiar nada..." (E5)

Y en el alumnado, yo creo que nos estamos fijando en el alumnado, en los aspectos pedagógicos. Quiero pensar que nos estamos fijando en el alumnado en los aspectos pedagógicos, pero hay toda una parte del alumnado que es la de su organización en el centro escolar, la de su participación en el centro escolar, la de escucharle, la de que tenga tiempo, la de que tenga espacios que está absolutamente negado. No hay espacio. Hay espacio para enseñar al alumnado, pero el alumnado no tiene espacio propio en el centro educativo. Y eso también creo que tendríamos que cambiar. (E14)

En opinión de una entrevistada, se necesita que el centro esté abierto a las tardes y que en él se desarrollen actividades lúdicas y formativas de modo que el centro se convierta en algo referencial para el alumnado. Cuando esto ocurre, se vuelve más participativo:

Eso solamente se puede cambiar de una forma: habiendo más horas de debate y tutorías, es decir, que puedan tener ellos más tiempos de organización y luego con centros que estén abiertos por la tarde. Todos los institutos tienen que estar abiertos hasta las ocho de la tarde y que el alumnado se pueda juntar allí, en un tinglado porque se les cede un aula para que ensaye el grupo de música, en otro tinglado porque está la biblioteca abierta, porque la sala de ordenadores esté abierta o por lo que sea, pero es la única fórmula de conseguir también que el centro sea núcleo referencial para ese alumnado. Si es núcleo referencial, también va ser para ellos más participativo. (E14)

53. La participación en los Consejos Escolares ofrece potencialidades, según recoge la normativa, pero luego depende de factores como la gestión que hagan las direcciones. En muchos centros es meramente formal, pues no se da información previa, no vienen los temas tratados por estamentos, sino que ya vienen orientados a una decisión de antemano. Para muchos, la participación en los Consejos Escolares no goza de credibilidad porque no hay poder de decisión.

Volvemos a encontrarnos aquí de nuevo, ahora en el caso de los Consejos Escolares u Órganos Máximos de Representación, con que el obstáculo no está tanto en la normativa, cuanto en el uso que se haga de la misma, sobre todo por parte de las direcciones:

Yo creo que el...la autonomía de los centros exige de alguna forma que la dirección responda en el OMR, responda a la comunidad escolar, responda a lo que ha hecho, de lo que se ha hecho, de lo que se ha avanzado, de lo que no, y que responda.

- Pero normalmente suele ser un pase torero ¿no?

Sí. Normalmente se suele presentar el informe y...

- Muchas veces las familias ni saben muy bien, porque hay cuestiones técnicas.

Depende mucho. Depende de cómo se haga también, depende cómo se desarrolle. Yo creo que en el OMR, el OMR puede funcionar según también la Dirección quiera que funcione, hasta... desde la inclusión de temas en el orden del día, hasta la toma de decisiones, hasta la información previa, hasta el talante, hasta el... yo creo que la Dirección tiene una influencia decisiva en el OMR y también en el Claustro. Yo creo que en esos dos ámbitos, en esos dos ámbitos es donde se debe cocer la autonomía del centro, en el claustro y en el OMR, y que esos dos son los ejes referenciales para que el centro pues avance en esa autonomía y tome sus decisiones. Y creo que, bueno, yo creo que ahí no haría falta demasiado... Yo creo que con el margen legal establecido se puede hacer perfectamente, o sea, se puede fortalecer desde ahí la autonomía. Lo que pasa que, claro, eso se puede gestionar de una manera o de otra y podemos transformar el OMR en algo absolutamente burocrático, de trámite o no. (E25)

Bueno, pues, lo que hemos dicho, según. Me imagino que habrá consejos escolares que funcionen muy bien, otros que simplemente se presentan, escuchan y se van. Eso es según cada centro cómo funcionen, según cómo está. Hay opción de participación, hay opción de trabajar bien. Yo creo que hay autonomía suficiente para poder trabajar bien y hay autonomía suficiente para, lo que hemos dicho antes, para que esa participación trabajarla de forma distinta. (E13)

Sucede con más frecuencia de la deseada que los Consejos Escolares y las importantes funciones que se le asignan se quedan en una organicidad meramente formal. Hay prácticas más o menos involuntarias que contribuyen a desvitalizar los Consejos Escolares como, por ejemplo, no pasar la información o la documentación con suficiente antelación, no haber trabajado los temas por sectores, aprovechar la complejidad técnica de algunos temas para aprobar los asuntos. A veces se aprovecha todo ello para dar una orientación a los temas, la que desea el profesorado⁵³:

Yo creo que existen, no sé si suficientes, por lo menos diferentes oportunidades o formas para participar en la vida de un centro pero que no están del todo explotadas. Yo creo que la

participación es escasa pues porque, al final, en teoría, la gestión de un centro está soportada en órganos de participación. Junto a la figura del Director está la figura del Consejo Escolar como órganos máximos de participación y de decisión, no solo de participación sino de decisión, porque luego tenemos órganos de participación como la Asociación de Padres y Madres que no tiene la capacidad decisoria en la vida del centro. Pero el Consejo Escolar sí tiene capacidad decisoria en el centro: aprueba el Proyecto Educativo, aprueba el calendario, aprueba el programa de actividades, aprueba el Plan Anual. Entonces, claro, de alguna forma se posibilita que la comunidad educativa pueda participar en las decisiones más importantes del centro. Sin embargo yo creo que no se aprovecha esa potencialidad, y no se aprovecha, no porque la gente no quiera participar sino porque esa participación está muy limitada desde el punto de vista de funcionamiento, es decir, yo si quisiera que las familias realmente interiorizaran, por ejemplo, el Plan Anual del Centro y me diesen su opinión sobre el Plan Anual del Centro, si les parece correcto, si les parece incorrecto, entonces me preocuparía que esa información estuviera en poder de las familias con tiempo suficiente para que las familias contrasten dentro de sus órganos de debate y lleven propuestas, cosas que no ocurren normalmente. Normalmente el Consejo Escolar está allí, pero la gente va ahí a una reunión de muchas cosas que se va a hablar, a lo mejor recibe un orden del día con la aprobación del Plan Anual del Centro pero no sabe, hasta que llega al centro, que hay un plan anual que tiene esto y esto. Son documentos de 40 o 50 páginas. Yo creo que el problema es ese, que no se están aprovechando las potencialidades que tienen hoy en día las vías de participación que tenemos en la comunidad educativa en general en los centros. (E5)

...hay autonomía porque de hecho, por ley, las decisiones hay que tomarlas en los consejos escolares. En ese sentido hay que decir que la ley ampara el que haya decisiones que se toman en el centro escolar. Para mí el problema está en cómo llegan esas decisiones al Consejo Escolar, es decir, es imposible tomar bien las decisiones en un Consejo Escolar si previamente no hay información de todos los miembros de ese Consejo Escolar. Por lo tanto, en los Consejos Escolares existe más la convicción de que este tema lo aprobamos pero de hecho a mí no toca mucho, como es el tema del currículum, el Plan de Centro, que los padres y

madres ahí están o este tema lo discuto más porque afecta a la disciplina del alumnado. Entonces ¿el ámbito de autonomía está recogido? Sí. ¿El ámbito, en la práctica, de la autonomía está desarrollado? Dificilmente. (E14)

...yo creo que se evita que la gente participe. Si vienen los padres está todo el mundo como en guardia, a ver a qué vienen... (G2P1)

No se les da información. (G2P2)

No, ningún tipo de información, sólo se va a votar. Es verdad, es así. Yo cada vez me preocupo, cada vez que va a haber un Consejo de llamar previamente al Director y bueno y comentar con él "bueno, pues igual queremos que saques este tema, o lo vamos a sacar y te avisamos...". (G2P1)

El Consejo Escolar yo creo que ha habido centros donde sí que, sobre todo, si había padres que, vamos a decir, tenían una cierta formación, ganas de participación y demás, vamos a decir, padres cualificados que realmente yo creo que sí que han hecho su papel de influencia. Pero en otros casos yo creo que la Dirección es la que ha marcado en gran medida. Y de hecho, cuando ha habido algunos centros, y yo conozco algunos que ha habido conflictividad entre los dos sectores, que son los padres y los profesores, generalmente ha sido porque los padres pues pretendían cosas que eran razonables, solamente que de alguna forma chocaba con lo que podían ser intereses del profesorado, que eran intereses legítimos, pero que no eran los que a lo mejor había que sacar adelante, no eran los más convenientes. Y ahí se ve, muchas veces todos los años a la hora de aprobar el calendario escolar, o aprobar lo que puede ser el horario escolar. Algunas veces dentro de las posibilidades que tenemos o cosas de este tipo ¿no? Yo creo que ahí, a veces, se nota claramente pues que bueno, que los profesores son los que marcan y al final controlan el tema. (E10)

Por todas estas disfunciones muchos terminan no creyendo en la participación de los Consejos Escolares:

...yo creo que mucha gente no se cree lo de la existencia de consejos escolares, la gestión, digamos, democrática que pretende. Porque luego no tiene ningún alcance, no tiene ningún poder de decisión ni de nada. (E2)

54. El Consejo Escolar debe ocuparse más de discutir los proyectos, la organización global del centro, las orientaciones educativas, en lugar de limitarse a aprobar la documentación que trae la dirección y/o a discutir cuestiones de disciplina o de actividades extraescolares. Al Consejo deben llegar los temas trabajados previamente por comisiones.

Se ha dado la interesante reflexión de una de las entrevistadas, corroborada después por otros participantes, de que los consejos escolares pasan el tiempo aprobando documentación compleja que viene de la dirección o bien discutiendo temas más periféricos, pero que no llevan a preguntarse por los proyectos educativos⁵⁴:

Yo creo que los consejos escolares deberían ser los lugares donde se discute la vida principal del centro. Y la vida principal del centro es buscar cuál es el Proyecto Educativo que queremos llevar y los medios y recursos que son necesarios para que ese proyecto se pueda llevar adelante. Yo creo que en vez de eso en los consejos escolares se hacen las presentaciones oficiales de los planes, que hay que hacerlas obligatoriamente por ley, si no, no sé si harían, y luego discutir cuáles son los problemas que tenemos en el centro. Es decir son organismos de solución de temas, en vez de promotores de lo que tienen que ser, de iniciativas de la enseñanza... El Consejo Escolar tiene que ser mucho más para la organización global, las relaciones que hacemos, cómo nos planteamos al exterior etc. (E14)

Yo no sé si son demasiado grandes o qué, pero yo creo que deberían tener mayor posibilidad de tomar decisiones...Pero yo creo que no, que se dedican más a otro tipo de actuaciones extraescolares o fuera del horario lectivo. (E21)

- Pero los temas ¿no tendrían que ser previamente trabajados antes de llegar al Consejo Escolar?

Yo les explico anteriormente. Pero cuando yo explico incluso anteriormente se me quedan mirando y dice "¡ah! muy bien". Pues, por ejemplo, les preocupa más del recreo, de las normas, de las medidas educativas, todo esto, el decreto, el no sé qué "¡ah! qué bien, qué bien". (G1P6)

Es que en realidad no interesa. A mí no me interesa ahora ese debate como madre, me interesa el debate del aula, el debate del grupo y el debate de mi hijo; el debate epistemológico sobre el proyecto educativo de centro pues realmente no me interesa mucho, no tengo tiempo y no entra en mis prioridades... (G1P1)

¡No! pero tú, por ejemplo, les puedes explicar cómo puede un niño desarrollar competencia social y ciudadana y cuando incumple una norma no hay que poner un castigo sino una medida reparadora, educativa... (G1P6)

Eso sí (G1P1)

Y entonces tú le dices lo que son medidas educativas y le explicas y qué criterios... (G1P6)

(Nombre), eso me lo explicas en el tramo donde yo tengo verdaderos intereses particulares, que es el tramo aula, el tramo edad o el tramo tal... Ahí sí me interesa, pero el epistemológico este, donde los profesores habláis en un lenguaje pues como de médico, que no sabes si al final es bueno o es malo... (G1P1)

No, yo no hablo del epistemológico, yo estoy hablando de hablar en un lenguaje de muy por casa ¿eh? (G1P6)

En los consejos escolares es inasible para los padres (G1P1)

Precisamente una de las entrevistadas en su reflexión sobre el papel de los Consejos Escolares reclamaba un trabajo previo de preparación en las distintas comisiones de los temas que después debe sancionar el Consejo, tal como se apuntaba en la proposición 50:

O sea que llegar a un Consejo Escolar... Hay dos tipos de Consejos en Primaria. El Consejo Escolar en que sólo se habla de Infantil o el Consejo Escolar en que nunca se habla de Infantil. Y nos pasa lo mismo en Secundaria: El Consejo Escolar en que solo se habla nunca de Bachillerato y el Consejo Escolar en que nunca se habla de Bachillerato porque todos son problemas de convivencia. Eso no puede ser. Un Consejo Escolar no es para eso. En la Comisión de Convivencia que discutan todo y luego se llevan los resultados. En la Comisión de Comedor se discute todo y luego se llevan los resultados al Consejo Escolar, pero en el Consejo Escolar discutimos lo que queremos con nuestro centro y discutimos lo cojonudo que nos ha salido este proyecto... Yo creo que esto nos lleva a una organización de centro en la que la participación se mueve mucho por el funcionamiento de comisiones. Yo creo que una de las cosas que los consejos escolares -y antes no he dicho- una de las cosas que a los consejos escolares les mata es que se va al Consejo Escolar con poca información, porque se han trabajado poco los temas. Si de verdad hubiera unas comisiones funcionando en los centros escolares, casi el tema está como dado en el Consejo Escolar, es decir, ya ha habido un grupo de personas que ha discutido a fondo el funcionamiento del comedor escolar, con lo cual llega ya con unas conclusiones, que es mucho más fácil de debatir en el Consejo Escolar. Entonces, yo la imagen que me hago del centro de futuro es la de un centro con buen liderazgo, en el que la gente va a participar en lo que le gusta participar, que hay muchas comisiones muy diversas, dependiendo ellas del Consejo Escolar, pero con bastante autonomía funcionando también. (E14)

8.3.5. El entorno y los municipios.

55. Hay que vincular la autonomía a todo el entramado social. La participación crece cuando las redes sociales se vinculan a la vida del centro. Aún queda mucho camino por recorrer en la EPV para actuaciones educativas más integradas, para llegar a experiencias como los complejos socioeducativos de algunos lugares de Europa.

No hay duda en los participantes de la investigación de que el centro no puede entenderse como una unidad cerrada, sino en interacción con el entorno,

más aún, formando parte de todo un entramado social que da una respuesta educativa conjunta. He aquí algunas reflexiones en esta línea⁵⁵:

...se dice en Finlandia..., en tal sitio las Matemáticas..., en tal sitio la lectura. Bien, echemos un vistazo qué es lo que pasa y veremos que el tema de autonomía no se circunscribe solamente al centro escolar sino que es una decisión mucho más solidaria de todo el entramado social. (E9)

Y luego, que antes has dicho también lo de la participación de las familias. Hombre, yo creo que la mayoría de las veces, en la organización de otro tipo de actividades, incluso de formación para el profesorado, actividades extraescolares y complementarias, dependen mucho en los centros educativos del apoyo que tengan del entorno social, del apoyo de la familia, el apoyo en cuanto a apoyar que esas cosas valen, que eso me parece una cosa muy importante. Yo creo firmemente que antes aprendíamos en la calle y ahora también se aprende en la calle. Lo que pasa es que ahora tenemos otro tipo de calle, es decir, Pitágoras se aprende en la escuela, pero el truquemé ese que hacíamos en el suelo nos enseñaba mucho sobre los ángulos. La educación no formal me parece que es básica y ahí ya la participación de las familias y el entorno es fundamental. Y en la sociedad esta que cada vez es más diversa, la escuela necesita cada vez más de esto. Las escuelas donde se ve que en el entorno hay un apoyo educativo al alumnado que lo necesita, sin lugar a dudas el funcionamiento del centro ha ido a mejor. (E14)

Entonces, si tenemos un centro de ese tipo, o una zona de ese tipo, si tenemos un centro de ese tipo es que está en una zona muy determinada y con unas características muy determinadas. Por lo tanto la intervención tendría que ser en todo. No puede intervenir solo en el colegio, te va a seguir dando los mismos resultados. La intervención tiene que ser a nivel social, tendrías que intervenir con el barrio, tendrías que animar, tendrías que meterte con los servicios sociales, tendrás que hablar con los padres y decirle "mire a su hijo se lo vamos a quitar si no se pone usted a estudiar con su hijo porque también usted necesita estudiar, ¡que le enseñe su hijo!, ¡dígame usted a su hijo que le

enseñe lo que está aprendiendo en la escuela!”, que le den importancia a eso, no sé, cambiar un poco... si no cambias el estrato social, o el entorno del colegio es muy difícil cambiar los resultados. Entonces tienes que meter más dinero. ¿Cómo?, pues no solo en la escuela, sino en todo el entorno. (E16)

Luego también la otra es una participación activa de toda la comunidad educativa o social, o de las dos. Yo, sin embargo, creo que un centro cerrado en sí mismo, si es verdad que a lo mejor el primer paso sea la educativa, pero como no se abra a la comunidad social, pues el centro se queda como muy encerrado en sí mismo ¿eh? y muy empobrecido, y muy empobrecido. Por eso yo no digo que eso tenga que ser pasado mañana, que todos los centros estén como locos ya... (G2P2)

Y luego una segunda cuestión antes de que se me olvide. Claro, se está viendo... vamos, que el desarrollo organizativo de los centros hasta ahora creíamos que venía desde arriba, por decretos de la Administración, por reformas desde arriba y por impulso desde fuera, externos ¿no? Bueno, hay un modelo reciente que pretende explicar que los centros se van a desarrollar horizontalmente, en expansión hacia los lados. Es decir, que va a ser el distrito, la zona, si apoyamos realmente los recursos sociales, si apoyamos una coordinación transversal con servicios sociales típicos... (G2P5)

Fundamental (G2P2)

Ese va a ser el desarrollo; en una sociedad global van a ir por ahí los tiros. Entonces ya no tenemos que hacer modelos... centros educativos aislados, cerrados, sino un centro cada vez más transversal y más socializado. (G2P5)

Estamos lejos de modelos de actuación más coordinados e integrados que se dan en algunos lugares de Europa:

Yo creo que a la Administración educativa vasca, como probablemente a la mayor parte de ellas, les falta descentralización hacia los ayuntamientos. Creo que se ha hecho el paso del estado a las comunidades autónomas, pero falta un

poco el hacer más cómplices de determinados procesos a la Administración Local. Y el de hacer que los centros educativos se reúnan al resto de servicios que tiene la Administración local para actuar en su entorno. Yo creo que, por ejemplo, yo siempre he estado en contra de una política de “pongamos en los centros trabajadores sociales, pongamos en los centros logopeda” bueno, igual logopeda sí, pero fisioterapeutas, no sé qué. Es decir, yo no creo que la escuela tiene que ir incorporando a su...a su personal todas las necesidades que sienta que tiene. Porque al final el chaval cuando llega al centro se presenta con todas sus necesidades. Creo que es al revés. Creo que es la coordinación entre la escuela y el resto de los servicios sociales, sanitarios, el que tiene que configurar la respuesta. Entonces ahí falta un... no sé si llamarle descentralización, cooperación, corresponsabilidad que todavía yo creo que no sé si está... (E20)

Los ayuntamientos, las diputaciones y Educación no están trabajando al unísono. Pero, en este momento, de hecho existen ya sitios donde eso sería posible, porque las distancias que hay en los pueblos de uno a otro... Sin embargo, ya te estoy diciendo que en este nuevo mapa de desarrollo se van a volver a hacer escuelas en casa dios, cuando en la plaza del pueblo hay dos locales que están libres. Yo creo que eso favorecería. Pero creo que la participación en general solamente se va a desarrollar si los entramados sociales de alguna forma se vinculan. Nosotros aquí nos hemos dado cuenta si nosotros tenemos relaciones con la asociación de vecinos de la Parte Vieja, hablamos con ellos de educación en la escuela y de los espacios educativos que los chavales deben tener en el barrio. Pero si no tenemos relación con ellos, no existe, con lo cual la escuela tiene que buscarse todas sus fórmulas por ella misma y ahí hay mucha gente que se quema en la pelea. Es que no se puede estar siempre peleando con el mismo Departamento de Educación para conseguir cosas que de hecho afectan a más sectores... Yo creo que separamos demasiado lo que son los servicios comunitarios...Yo he visto algunas cosas preciosas en Europa. Sitios donde al lado de la escuela está también el polideportivo, pero también está la casa de cultura y está también la residencia de ancianos y el haurtzaindegi. Primero, Educación no se tiene que gastar tanto, Educación se tiene que encargar más de lo que es el profesorado, la pedagogía, porque la infraestructura del polideportivo está al lado, la

biblioteca está al otro lado, la relación con los abuelos para que vengan a contar cuentos está a 300 metros de distancia, es decir, esa organización es del municipio. (E14)

Y estas reflexiones nos meten ya de lleno en el tema del papel de los municipios en la respuesta educativa, que se aborda a continuación.

56. Hay un vacío de competencias educativas en los municipios. Hay referentes en los modelos anglosajones o escandinavos, donde la presencia de lo local es mucho más potente y acorde con una mentalidad de autonomía y de cercanía y adaptación al entorno.

Hay un análisis compartido por los investigados e investigadas respecto a que la descentralización educativa en nuestro caso se ha saltado un peldaño: el de las administraciones locales. Se ha descentralizado del Estado a las autonomías. Con mayor o menor tutela se ha legislado sobre la autonomía de los centros educativos. Pero el nivel municipal no se ha desarrollado, pese a la importancia de las administraciones locales que están más cerca de los contextos educativos a los que hay que responder y de otras experiencias europeas que pueden ser referenciales. He aquí unas cuantas reflexiones en este sentido⁵⁶:

...el tema de la participación en este momento de los ayuntamientos me parece muy pobre, muy escasa, y me parece lo más cercano que hay a los centros a nivel de Administración. Y ahí yo creo que otro papel tendrían que tener los ayuntamientos... (E4)

- No, pero aquí no existen LEAs

No existen, claro que no existen, pero lo que digo es que la idea de la regulación desde el Ayuntamiento... No hay, o sea,

podrían existir... Podría descentralizarse la autoridad en lo local.
(E19)

Es que aquí hay un problema con la autonomía. La autonomía de los centros en un sistema como el de la Escuela Pública Vasca no es comparable con la autonomía de los centros en otros países. O sea, cuando tú lees el informe Talis intuyes que hay realidades diferentes. Por ejemplo, los centros en Inglaterra están vinculados al Ayuntamiento, al equivalente al Ayuntamiento, y son centros en los que tienen una autonomía prácticamente total: pueden recaudar recursos, pueden organizarlos, el Director contrata, contrata a los sustitutos, al profesorado... Pero también es verdad que si el centro se va a la porra y no funciona, se van todos. Es decir, aquí tenemos una autonomía protegida. O sea, yo puedo estar gestionando un centro mal, hundo el centro, pero a mí no me pasa nada. Entonces claro, cuando nos comparamos con los niveles de autonomía de otros países, ahí tenemos un problema, y es que nuestra autonomía, es una autonomía tutelada. Nuestro futuro como responsables de la educación en un centro, o como profesores de un centro no se vincula a cómo funcione el centro... Yo creo que a la Administración educativa vasca, como probablemente a la mayor parte de ellas, les falta descentralización hacia los ayuntamientos. Creo que se ha hecho el paso del Estado a las comunidades autónomas, pero falta un poco el hacer más cómplices de determinados procesos a la Administración Local. Y el de hacer que los centros educativos se reúnan al resto de servicios que tiene la Administración local para actuar en su entorno. E20)

57. Los municipios pueden tener un protagonismo mayor en la interacción de los centros con su entorno. Se podrían implicar más en comedores, limpieza, transporte, actividades complementarias, extraescolares, apoyos y refuerzos educativos y variadas actividades: teatro, deporte etc. Incluso en la financiación o en la contratación del profesorado. Pero no hay un modelo claro de lo que debe ser esa participación municipal.

Se reclama un protagonismo mayor de los municipios en la vida educativa de los centros. Por una parte gestionando servicios. Por otra, en la coordinación de servicios educativos o, incluso, en el impulso de proyectos educativos. Incluso en temas de financiación y contratación del profesorado pueden tener una palabra que decir:

- *¿En qué te parece que un municipio se podría implicar o qué parcelas se pueden delegar en el municipio o debe controlar o gestionar un municipio?*

Yo creo que muchísimas. En los centros de Primaria todo lo que son actividades no formales, pero desde el comedor, el autobús, extraescolares, complementarias, apoyos escolares... que la vida municipal estuviera en el centro escolar, a través del teatro, del deporte, de muchísimas cosas de esas. Yo creo que en eso los municipios deberían estar muy implicados. Una parte de la financiación del centro debería ser también municipal. Lo que pasa es que para eso los municipios deberían recibir también dinero, pero eso ya lo hemos hablado con EUIDEL y ya nos han dicho.

- *¿Contratar al profesorado, si tuvieran ese dinero?*

Sí. Yo creo que también. Y luego también por cómo entendemos el ámbito geográfico en el propio municipio. Yo creo que separamos demasiado lo que son los servicios comunitarios, yo creo que si los propios municipios a la hora de hacer las planificaciones, el servicio escolar estuviera vinculado a otros servicios comunitarios del entorno, eso daría más posibilidades a la escuela y vincularía más a otros agentes y otras entidades del propio municipio. (E14)

Yo una de las primeras cosas que haría, si se pudiera, con todas las complicaciones que tiene, y no sé cuál sería la fórmula de cómo hacerlo ¿eh?... Pero en vez de ser Vitoria la que decide, que sea cada municipio. Entonces claro, el municipio es una cosa mucho más cercana. Claro, en ciudades grandes, léase Bilbao, San Sebastián o Vitoria, eso quizá quedaría muy lejos, quizá. Pero el resto de municipios no; y deberían ser los propios municipios, con los consejos y con los órganos que hubiera que

crear, los que gestionen el profesorado. O sea que descentralizar, antes que descentralizar hacia los centros, descentralizar hacia los municipios. Es que los municipios...hay cada vez en más municipios movimientos de proyectos educativos de ciudad, ciudades educadoras. Yo conozco algunos de los que están así, por ejemplo en Vitoria-Gasteiz. Entonces se encuentran con que no pueden hacer nada, porque no pueden entrar en las escuelas. Pueden ayudar a las escuelas: autobuses, limpieza, crear programas, pero no pueden entrar allá para nada, eso es competencia de Vitoria-Educación. Y sin embargo, hay cada vez yo creo que más municipios que quieren entrar, que quieren participar, porque al final dicen: "si nosotros queremos educar a la ciudadanía, pues las escuelas es quizá la parte más importante; no la única, y eso no depende de nosotros". Ese es uno de los puntos...

- ¿Qué más cosas delegarías en los municipios? ¿Qué otros aspectos?

¿Yo? Todo el aparataje económico ¡Todo! (E21)

Pero a la vez hay que recoger la observación de que no hemos encontrado modelos definidos de los repartos de responsabilidades entre los distintos poderes, quizá porque no era objeto de la investigación y porque ello requiere una reflexión acabada que no se pedía a los entrevistados. Esta falta de modelo aún por pensar se expresó así en una de las entrevistas:

Los padres ponen dinero (para el servicio de atención al alumnado de 8,00 a 9,00 antes de comenzar las clases). Entonces, ¿eso es adecuado?, ¿no es adecuado?; ¿solamente tiene que ser la Administración Educativa?; ¿los municipios también se tienen que implicar en esas nuevas demandas que tiene la sociedad? Eso habría que ver cómo legislar o cómo organizarlo. (E13)7

8.3.6. Los recursos.

58. La autonomía exige inversión de medios materiales y humanos para desarrollar los proyectos educativos. Ello obliga a considerar que sin

recursos hay poca autonomía y que, por tanto, ésta es más costosa económicamente que la uniformidad.

La formulación de la proposición es coherente con lo dicho en la proposición 3, en la que una de las personas entrevistadas hacía una sugerente reflexión sobre la vinculación que existe en la práctica entre los recursos y la posibilidad de desarrollo de la autonomía en un centro. Aquí se retoma y se explicita esa conclusión, con la recogida de varios testimonios que hacen hincapié en que la autonomía se basa en proyectos y el desarrollo de éstos exige más recursos y, por lo tanto, a corto plazo al menos, la autonomía es más cara que la centralización⁵⁷:

Tener medios suficientes, porque si no tenemos medios suficientes, para qué queremos tener autonomía, porque si luego queremos impulsar un proyecto, tenemos una necesidad, sabemos cómo hacerlo, pero nos falta o dinero, o material o tiempo, pues es como si no tuviésemos nada. (E11)

...al tener autonomía cada vez tienes más problemas, tienes que tener más recursos económicos, pero también de personal, porque necesitas más tiempo, porque ahora si lo que te gestiona la Administración luego lo vas a tener que gestionar tú, necesitas más personal administrativo y también más tiempo para pensar y yo creo que eso también se nos olvida y eso hay que dejarlo claro y no es solamente "yo te doy la autonomía pero no te doy ni más tiempo, ni te doy más recursos, ni más personal administrativo". (E13)

Y quitando autonomía porque también hay que decir autonomía y dinero van de la manita, van de la manita. (E16)

...tampoco puede haber autonomía sin recursos y sin diferenciación. (E16)

Pedagogía, currículum...hay autonomía hasta cierto punto, bastante amplia, en metodologías, en... incluso en el propio desarrollo del currículum dentro del centro, pero muchas veces hay carencia de medios. Es decir, un centro plantea determinadas mejoras, esas mejoras muchas veces suponen una ampliación horaria, y bueno, hay veces que se usan los recursos que hay, los desdobles establecidos, que se mejora desde ahí. Otras veces eso se queda corto. Yo creo que la autonomía pedagógica y la autonomía organizativa del centro exigen también unos recursos... y esos recursos yo creo que se quedan algo cortos a la hora de poder desarrollar planes alternativos o desarrollar... (E25)

8.3.7. La evaluación y el control.

59. En la EPV no hay cultura evaluadora, ni de rendición de cuentas, ni individual, ni colectiva, ni institucional (centro, Administración, Inspección, berritzegunes, sistema educativo). Faltan herramientas. Es verdad que se hacen memorias, pero es más que dudosa su eficacia para introducir mejoras. Sólo hay rendición de cuentas de la asistencia y de la contabilidad. Con la evaluación de diagnóstico se ha introducido por primera vez una evaluación externa vinculada a la mejora, lo que representa un pequeño paso esperanzador. También se anuncian procesos evaluadores para los equipos directivos, para la función docente en el caso de los sustitutos, de los inspectores accidentales etc.

Algunos recuerdan intentos del pasado por instaurar sistemas de evaluación de centros, que no terminaron cuajando:

Tuvimos desde Inspección distintas etapas donde hemos hecho evaluación de centros. La última evaluación, que fue en el 96, por ahí, precisamente con mucho liderazgo por parte de (nombre), fue una evaluación potente porque era con mucho componente cualitativo, era liderada desde la Inspección pero,

contando, incorporando desde el principio a los centros. Se hizo en Primaria, con visita y observación de aula, con mucho consenso, hablamos con los profesores, fue algo muy potente pero se cerró.

- Es decir, no hubo continuidad, quieres decir.

Estuvimos tres, cuatro años y pasamos a otros planes.
(E17)

Por ejemplo, pues en todos los centros que participaron en Idea, una de las condiciones que se ponía era que lo tenía que decidir el claustro, el 60% del profesorado, y si no, no se hacía la evaluación. Entonces no sé si eran 50 ó 60 centros los que participaban...

- ¿Cuántos públicos?

Yo creo que eran la mitad o así. Se hizo mucho trabajo para que entraran los públicos, porque a la Administración lo que le interesaba era sobre todo que entraran públicos. Yo creo que los berritzegunes trabajaron para que entraran. Y claro, me imagino que muchos se quedaron en el camino. Sin embargo otros privados concertados, pues por ejemplo, pues La Salle, pues decidieron los de La Salle entrar todos. Dirían "¡Jo! Esto es un chollo. La Administración nos paga una evaluación, los datos no van a la Administración y nos vale para mejorar: ¡un chollo!" Y así lo decían, ¡un chollo! Y muchas ikastolas también entraron y los centros públicos también, pero bueno...

- Pero eso de Idea quedó atrás...

Sí, pero quiero decir que todos los centros que entraron participaron durante cuatro años y el primer año tenían miedos y reticencias ¿no? "¿qué va a pasar?", pero cuando veían qué era y para qué era, yo creo que...entonces la mayoría de gente entendía que eso era algo positivo para el centro. (E21)

Hubo un intento, yo creo que el único intento anterior como sistema, ahí ligado luego a unos planes de mejora, etc. fue un proyecto que se contrató durante algunos años, con el proyecto Idea, que llevaban Marchesi, Elena Martín y todo ese

tema, que luego nunca...yo creo que fue un poco... Yo creo que luego fue un poco bluf aquello.

- ¿Sí?

Sí, sí. Yo no tengo una valoración de luego al final cómo salió aquel tema. (E24)

Sin embargo parece que estos intentos del pasado no han llegado a abrir brecha, pues han sido copiosos los testimonios coincidentes en apreciar que no hay una cultura evaluadora, ni de rendición de cuentas en la Escuela Pública Vasca⁵⁸:

Yo sin señalar con el dedo, porque lo mismo que digo de la Inspección lo puedo decir de los asesores de los Berritzegunes, no tenemos cultura de evaluación ni de rendir cuentas (E8)

¿Si el sistema educativo, el sistema público está habituado a rendir cuentas? Yo diría que no. No, y además y es que lo tengo claro, tampoco creo que tengamos la concepción de que rendimos cuentas. Hacemos memorias, cerramos presupuestos, pero no es una rendición de cuentas. Bueno, es una cosa habitual. Cuando hablo de rendición de cuentas ya va más allá, y es que hables claro de qué es lo has hecho, de cómo te ha ido, de por qué te ha ido mal, de por qué te ha ido bien, de eso que te ha ido mal y de eso que te ha ido bien qué experiencias sacas, con eso qué planes de mejora... (E9)

- Y antes que has nombrado el control, la rendición de cuentas... ¿Existe cultura de ello en la Escuela Pública Vasca?

Que yo sepa solamente en la rendición de cuentas económica. Y de asistencia. (E1)

- ¿Existen prácticas, existe cultura evaluativa en la Escuela Pública Vasca? ¿Existe cultura de rendición de cuentas?

Yo creo que no, que, en teoría, sí hay algunas evaluaciones pero que esas hay que mejorarlas mucho.

- Por ejemplo...

Por ejemplo, proyectos, existe evaluación de proyectos. Si hacemos esa evaluación a los que están ahora en prácticas, o evaluación, no sé... existen evaluaciones. Debería de haber más evaluaciones, pero las que existen ¿en qué consisten? Simplemente en rellenar unos papeles o realmente en conocer cómo ha funcionado realmente y ver qué puntos de mejora hay. Es decir, que existe mucho papeleo de llenar el papel. Ahora, cómo llegar realmente a hacer una buena evaluación, eso es muy difícil también. (E13)

Se evalúa mucho al alumnado, ese es el elemento que siempre efectivamente tenemos ahí, ¿verdad?... Yo diría que de las evaluaciones de centros no evaluamos mucho. (E17)

Bueno, yo creo que existe una cultura bajísima de rendición de cuentas. Muy baja. (E18)

Yo creo que no hay una cultura de evaluación y de responsabilidad de sistemas. (E19)

¿En la Escuela Pública Vasca te parece que hay una cultura de evaluación y de rendición de cuentas?

No. No, no, no. Claramente no... la evaluación docente no existe como tal ¿no? y esa es una parte...

- Ni la directiva.

Eso.

- Ni la de los propios inspectores.

Eso. Y la siguiente: no existe una evaluación del sistema. El sistema de los programas que está haciendo, de los servicios... Conoces cómo se han hecho las evaluaciones de los servicios de apoyo para dar la continuidad o no continuidad. Debemos de tener un servicio de apoyo de una enorme calidad, porque no se ha echado a nadie, no se ha echado a nadie. Es decir, todo el mundo ha continuado. Es la primera evaluación en que el 100% ha superado. (E24)

Yo creo que no hay mucha cultura de rendición de cuentas. Yo creo que es algo que deberíamos impulsar. Y yo creo que la filosofía general que debería animar el proceso es: "hay un proceso, vamos a mejorarlo, vamos a hacer un seguimiento de esa mejora". Yo creo que ahí la mayoría de los profesionales entrarían bien. Es decir, yo cuando digo control, yo creo que el control es algo que debe hacerse, debe realizarse, porque es necesario y porque somos un servicio público y debe ser así... (E25)

Otro aprendizaje de vamos a decir ya no solamente de la distribución económica de recursos, sino también de la implementación de los programas que pone la Administración. Creo que se carece muchas veces de, y creo que en el discurso podemos llegar a acuerdos bastante amplios, es decir, todos los diseños que se hacen de los programas en cuanto los lees y los planteas suenan bien, no he visto yo muchas disidencias ahí, puede haber matizaciones y tal. Pero luego una vez de que se aplican ¡no tienen retorno hacia la Administración para volverlos a regular y corregir! Es decir, puede haber programas que se ha puesto en marcha puede estar diez años ¡y pueden estar con los mismos patrones! A nadie se le ha ocurrido el agarrar y decir "una vez que lo hayamos aplicado, recojamos cuáles son las mejoras, reorientas los programas y volvemos a regularlo"... (G2P3)

Yo no creo que es problema del sistema funcional... Si no que yo creo que es la falta de control de la gente que trabaja en la enseñanza. O sea, la falta de control de lo que hace en el aula,

la falta de control de lo que se hace en el centro, pero controles serios, no porque sea funcionario o deje de ser. Hay mucha gente en los centros que no es funcionario, que son interinos, sustitutos, no sé qué, y yo que me he recorrido muchas privadas, pues tendría mucho que decir, y no son funcionarios...mucho que decir ¿eh? Yo creo que es la falta de control. O sea, hay que controlar seriamente si el trabajo se realiza. (G1P6)

Las memorias podrían ser un buen instrumento para la mejora. Pero no pasan de ser en muchas ocasiones meros trámites burocráticos, que quedan en el centro, con poca incidencia en la mejora de las prácticas educativas:

Hay procedimientos de, ¿cómo diríamos?, de rendición de cuentas básicos, como es el hecho de que cada centro hace anualmente un plan y ese plan al final de curso lo evalúa, hace una memoria. Eso lo dirige a la Administración. Eso se hace con fin interno, de mejora, en principio, y eso se hace con fin de control y asesoramiento externo en relación a la intervención de Inspección o a quien se dirija. Los proyectos educativos consultan con los berritzegunes que apoyan y demás en lo que haga falta. Es decir, que lo que falla desde mi punto de vista es que ese diálogo, esa relación funcional de “yo te envío esto para que lo mires a ver cómo lo estoy haciendo, contéstame tal”, normalmente es un protocolo ritualizado. ¿Entonces de qué dependen al final las cosas? Pues de que el claustro se lo crea. Me lo lean o no me lo lean fuera, para mí esto es un instrumento de mejora. (E1)

...en teoría las memorias de fin de curso tanto las que hacen los equipos directivos, tanto las que hacen los seminarios, tanto las que hacen el profesorado... esas memorias de proyectos y tal debieran de ser o son en estos momentos los elementos de evaluación... No conozco qué pasa con esas memorias, no conozco qué política tiene la Administración, qué conclusiones saca de ahí, cómo se devuelve a los centros... O sea, quitando la evaluación diagnóstico que se está haciendo ahora que es una cosa mucho más estructurada y que se circunscribe a unos objetivos muy concretos, lo que sería la escuela como ente, como conjunto, no conozco que haya plan de evaluación y que haya instrumentos de evaluación. La Inspección que sería la encargada

de hacer las evaluaciones tampoco sé qué hace con estas memorias o si ella con estas inspecciones hace una memoria de las memorias y tal, ni tampoco sé que recorrido tienen estos documentos. (E6)

Es decir, yo un calendario lo tengo que mandar para aprobar, yo un Proyecto de Intervención Educativa Específica lo tengo que mandar para aprobar, pero la memoria se queda en el centro ¿Quién hace la evaluación de eso?... O si se hacen (las memorias), ¿cómo se hacen? Pero la memoria del centro, los resultados de todo ese trabajo del centro ¿dónde están?, ¿quién los ve?, ¿quién los lee? Las programaciones: se manda la programación abreviada ¿Qué es lo que se destaca en una programación abreviada? Cuántas horas voy a dar este trimestre, cuántas el otro y cuántas en esta unidad didáctica y cuántas en la otra. ¿Qué seguimiento se hace luego de las memorias de esas programaciones? Y así podríamos ir más ¿eh? (E7)

Las únicas herramientas que ha habido son las memorias, que yo quiero pensar que alguien se las lee, quiero pensar, porque si no, será una leyenda urbana y además me consta que hay gente que se lee algunas memorias, ¿sí? Pero esto que tendría que ser obligado, no necesario, sino obligado para que en el curso siguiente curso esa petición de ayuda, de formación o lo que sea se valide o no... En fin, tenemos mucho que mejorar. (E9)

La recién estrenada evaluación de diagnóstico se mira con una mezcla de esperanza y escepticismo, ante el riesgo de que termine engullida por las rutinas de la burocracia. Pero en todo caso se admite que es el intento más serio hasta ahora de evaluación externa al que se ha sometido a los centros de forma generalizada⁵⁹:

Ahora con la evaluación diagnóstica yo creo que se han activado bien, tanto el servicio de Inspección como el de berritzegunes... Los profesores cada vez están, digamos los directores, más preocupados, de cuestiones curriculares, y ahora mismo con la evaluación diagnóstica, yo creo que la respuesta de los centros ha sido muy buena, implicarse realmente a entrar,

entran al juego, más que la propia Administración, entiendo yo.
(E1)

Por ser positivos yo creo que la evaluación diagnóstica es una oportunidad. Por primera vez tenemos una evaluación científica que evalúa unos aspectos concretos y bien definidos que son las competencias básicas. Yo no sé si esto de hacerla todos los años es un acierto o no, porque esto también tiene un punto de locura, pero bueno eso puede ser un acierto, y yo creo que esto puede impulsar la autonomía de los centros porque a los centros les dice: "oiga hagan ustedes un planing para que esto mejore". ¿Cuál es el punto débil de esta historia? Que si no hay un seguimiento de resultados esto va a pasar de ser un motor de cambio a que el sistema lo absorba... Bueno pues ahora tenemos que hacer las programaciones, pues ahora tenemos que hacer el plan de mejora, ¿Qué pasa con las programaciones? Que nadie lo ve, y además las programaciones nos las da hechas la editorial. ¿Qué pasa con el Plan de Mejora? Que como viene dentro de dos años, que las editoriales nos lo darán hecho. Si no hay un verdadero seguimiento, de "oiga, ¿usted qué va a hacer para mejorar esto? Bueno a esto que usted dice que va a hacer que sepa que tiene estos puntos que son muy débiles" y ahí le podría decir el centro y la Dirección: "pues que sepa usted que yo ya sé que tengo estos puntos débiles pero que si no me cambia usted esto, esto y esto yo no puedo hacer más", me explico... De alguna forma ese seguimiento... Y luego una evaluación para ver si se ha hecho lo que se dijo que se iba a hacer. "Oiga usted ha dicho que iba a cambiar la estructura de este aula ¿lo ha cambiado?..".
(E8)

Yo la única herramienta que conozco, que nos ha ayudado, no que nos ha ayudado, sino que nos ha hecho una cierta comparación, una cierta evaluación, es la única evaluación externa que hemos tenido desde siempre, que es la selectividad. Donde tu presentabas a unos alumnos, a un tribunal más o menos anónimo y durante ya hace bastantes años esos resultados te los daban, pues en comparación con la Comunidad Autónoma, con el territorio... Ahora la evaluación diagnóstica acaba de empezar, ya veremos a ver qué recorrido le damos, y qué es lo que

nos permite realmente mejorar en los centros. El problema es que entremos ahora con muchas ganas como parece que se ha entrado y luego, pues bueno, lo hagamos rutina, rutina, rutina y no sea realmente un elemento que nos pueda servir para mejorar y para tomar decisiones ¿no? (E10)

Lo que sí ha sido es más barata (la evaluación diagnóstica), mejor no sé, pero más barata sí. Porque lo que ha hecho ha sido en principio quitarle el miedo del profesorado a este tipo de cosas, y lo que también ha hecho en los planes de mejora y habrá que ver, porque todavía estamos evaluando, estamos mirando pues habrá que hacer una evaluación de eso... También ha hecho que los centros se junten aunque solo sea para discutir y para ver de dónde han venido los tiros de la evaluación, los resultados que han tenido. Eso les ha importado, qué resultados han tenido, y entonces pues les ha hecho juntarse y les ha hecho hablar y es importante, que hablen. Antes decíamos que la autonomía pasa por la formación del profesorado, que hablen entre ellos, que se formen entre ellos, que compartan experiencias. Entonces todo lo que lleve a eso es bueno. Entonces, la evaluación sí ha tenido ese... y ahora veremos si tiene más contenido, si los planes de mejora realmente están hechos y se llevan bien adelante. Yo creo que el resultado verdadero de lo que supone la evaluación de diagnóstico la vamos a ver a partir del año que viene cuando veamos las primeras memorias de los planes de mejora, y vayamos evaluando, si hacemos un seguimiento, de cómo van desarrollándose esos rendimientos de mejora. (E16)

Por otro lado se atisban nuevos elementos de evaluación dentro del sistema educativo público vasco, algunos sobre los que ya se está trabajando como, por ejemplo, la función directiva. De momento, no pasan de intenciones anunciadas, como la evaluación docente de los sustitutos y de los llamados inspectores accidentales, aquellos que cubren sustituciones o vacantes en Inspección:

...lo que se nos ha trasmitido con este equipo de gobierno es que sí se ha planteado acometer temas de evaluación y en concreto de personas, es decir, empezamos por la evaluación de la

Dirección que es de norma para consolidar y eso sí yo, por lo menos, eso sí que me parece positivo y lo hemos enfocado de esa manera. Que esta evaluación tenga dos finalidades, una la formativa, es decir, que acompañemos el desarrollo de la función directiva durante el proceso de los cuatro años con lo cual tenga esa vertiente de mejora del servicio que estás haciendo y efectivamente que va a concluir con una evaluación acreditativa que, en donde, bueno, superas o no superas lo que está diciendo el decreto. Y también se está planteando algo, el otro día nos lo comentaron y que a mí me ha motivado mucho, la evaluación de personas y en concreto dentro de la función docente el tema de las sustituciones, este es otro... y te encuentras con un listado de personas que entran a la lista y el problema lo ves dentro del desarrollo docente y algunos son problemas extremos. Entonces esa parte sí se va a acometer, por lo menos se está hablando de diseño, de diseño de evaluación de la función docente, función directiva, la función inspectora. También Catalunya, por ejemplo, lo tiene desarrollado el tema de los inspectores accidentales. También aquí se quiere plantear. (E17)

60. Autonomía y evaluación van íntimamente unidas. Es importante combinar la evaluación y el control interno y externo, teniendo en consideración no sólo los resultados, sino otras variables y en el caso de los resultados aplicando los datos netos, para conocer el valor añadido del centro, pero no para establecer rankings, sino con carácter formativo dentro de una cultura de la mejora permanente.

Ya hemos señalado en la proposición 26 que entre las condiciones para el desarrollo adecuado de una autonomía está el control, la rendición de cuentas y la mejora por medio de la evaluación. Aquí se vuelve a poner de manifiesto el binomio autonomía-evaluación:

Tiene que haber evaluación y tiene que haber control. Ese control también lo hace por medio de la evaluación por un lado y por otro lado si das autonomía se supone que das recursos y si das recursos, das dinero y si das dinero hay que hacer ese control del dinero. Ese dinero tiene que estar controlado. (E16)

...habría que cambiar la idea de que lo que hay que evaluar es al otro. Al otro, bueno, igual en cuanto a rendimiento, en cuanto a resultados, en cuanto a lo que usted quiera. Pero ¡hombre! lo que yo hago y el impacto que tiene en el otro, me daría imagen de mejora a mí. Pero si yo no aparezco en la foto, ¿qué sé yo lo que tengo que mejorar? (E19)

Es verdad que cuesta, pero es verdad que si no tienes indicadores claros y objetivos claros... ¡si te va a dar lo mismo! Incluso ¿para qué vas a mejorar? Y desde luego, yo creo que desde que empezamos a medir, los resultados tienen una tendencia a mejorar. Con el sólo hecho de medir, hay una tendencia a mejorar ya. Porque te empiezas a preocupar. Si la cosa no va muy bien te empiezas a preocupar. Cosa que antes no ocurría... Lo que más valoro es que en el funcionamiento de los departamentos didácticos, la mayor parte de los componentes del departamento, no hemos conseguido en todos los departamentos ¿eh?, pero sí que en el 80%, es que funcionan de una forma parecida; con materiales parecidos, con criterios bastante parecidos, etc., etc. Yo creo que es el mayor logro que hemos conseguido en este centro ¿eh? A mí eso me parece importantísimo. Y a partir de ahí empezar a evaluar, resultados, por ejemplo, y hacer una reflexión de qué es lo que pasa, cómo podemos mejorarlo... (E22)

No hay dilema entre control y evaluación externa e interna. Ambas son necesarias y complementarias⁶⁰:

Yo creo que tendría que haber un control desde lo que es el centro, pero un control democrático, no que el Claustro haga y deshaga lo que le dé la gana, y por otro lado la propia Administración en la medida que es la que pone los medios también tiene que controlar. (E4)

Trabajar con mentalidad de mejora continua.

Sí. Sí, sí. Con evaluaciones, autoevaluaciones, evaluaciones internas, externas.

- ¿Ambas?

Sí, yo creo que sí. Además es bueno que uno mismo se autoevalúe y también se vea cómo le evalúan. A veces somos muy duros con nosotros mismos a la hora de evaluarnos, entonces a veces otro nos ve bien comparativamente. Los datos comparativos siempre pueden venir bien para situarse uno a ver cómo está respondiendo a las expectativas o a lo que se le pide. (E11)

Y creo que tenemos un ejercicio muy grande para hacer por delante sobre cómo hay que plasmar la situación de los centros en esa nueva situación, es decir, igual que planteábamos con el tema de la autonomía ese control que tiene que haber externo, el control interno es fundamental, es decir, dentro del centro educativo los mecanismos que hagan que se den cuenta ellos mismos de si las cosas las están haciendo bien o mal. (E14)

¿Cómo? Mediante evaluaciones no solo de sistema sino de centros. Y yo entiendo que la autonomía sí tiene que llevar parejo un sistema de potenciar las evaluaciones internas y en las líneas que yo te decía, bueno, pues ese estudio de Aurelio Villa, en el sentido de que efectivamente son organizaciones que dan más valor a los resultados de la evaluación evidentemente van a potenciar las internas. Pero ojo tiene que haber externas... (E17)

- Sí. Está la evaluación de diagnóstico, no sé si habría que hacer alguna otra más, ¿es suficiente?, ¿te parece que esa ya es una herramienta suficientemente potente?

Yo creo que es una herramienta suficientemente potente con las limitaciones que tiene y que vale para lo que vale. Lo que sí habría que poner luego es, en cada centro, sistemas de autoevaluación o de evaluación interna, con acompañamiento, no sé si con la Inspección o con los berritzegunes. Pero eso debería ponerse en marcha, porque hay muchos aspectos que en la

evaluación diagnóstica no se van a evaluar. Nunca van a aparecer. (E21)

Yo creo que eso es complicado hacerlo, yo creo mucho en la evaluación externa pero creo también que la evaluación externa debe ser algo que esté aceptado y asumido a nivel interno y, si no, tiene pocas posibilidades de éxito. Esto no lo digo yo, lo dicen todos los teóricos, pero es que yo estoy convencido y además lo he visto en la práctica que es así, ¿eh? El centro necesita entender y aceptar que, de alguna manera, cuáles son los mecanismos que han utilizado para hacer esa evaluación, y a la hora de recoger los resultados trabajarlos a nivel interno ¿no? Mejor sería todavía, porque ésta vamos a decir que es la institucional, vamos a decir la evaluación de diagnóstico, pero hay otras que sin ser eso son a partir de la voluntad del centro someterse a una evaluación externa, es decir introducir ahí evaluadores externos, esa sería la mejor de las hipótesis. Tiene muchísimo más valor pero en todo caso hablando de la autonomía, la autonomía necesita de estos contrastes externos. La autonomía no es para hacer lo que nos da la gana. La autonomía es para responder a unas planificaciones, que yo someto también al control y a la evaluación desde fuera... Yo siempre lo busqué, busqué entrada de gente de fuera, siempre ¿eh? Pero al del COP en aquel momento lo teníamos prohibido en el centro. Pero es que yo le pedía que vinieran, Inspección, yo quería que entrara y estuvo también el ICE de Deusto. Yo quería puntos de contraste, porque me parecen muy importantes porque tú estás metido en la dinámica y, ¡hostias!, tú a veces tampoco sabes exactamente, tú lo analizas de una manera muy subjetiva...tú necesitas esos elementos de contraste. Pero claro lo haces en ese sentido positivo, joder, no alguien que viene a fiscalizar. Luego tú estarás de acuerdo con algunas cosas y con otras no, vale, lo analizas. Yo creo que es muy importante, por lo tanto la evaluación externa me parece fundamental también para el tema de la educación. (E23)

Ahora bien, la evaluación debe cumplir una serie requisitos, si se quiere que cumpla un servicio público y no de mera competitividad entre centros. En primer lugar no debe ceñirse exclusivamente a medir los resultados académicos

del alumnado, sino que es importante conocer otras variables y también los procesos que llevan a esos resultados⁶¹:

Se supone que el objetivo de todos los centros es obtener un alumnado bien capacitado, por tanto habría que tener una valoración de datos de, bueno, no quiero decir rendimiento, porque rendimiento parece que solamente suena a rendimiento académico, que también, ¿eh? Pero se tendrían que ver los resultados de ese alumnado, los resultados académicos de ese alumnado. Como en la actualidad no solamente se ven los conocimientos, pues ver los resultados del alumnado. Luego se tendría que ver si realmente se ha respondido a ese proyecto que se ha planteado, y se tendría que ver el grado de satisfacción de los diferentes colectivos que forman la comunidad escolar. Se tendría que ver el estado económico claro, la gestión económica y de recursos humanos que han tenido posibilidad de gestionar. Todo ello.

- Habría que elaborar una criteriología ¿no? Entre la cual, entre los cuales estarían los resultados del alumnado, pero no sólo ¿no?

No sólo, no. No sólo. (E2)

Yo creo que herramientas claras no hay, y creo que lo que hay que evaluar es todo el centro, y cuando digo todo el centro es desde la labor educativa, y eso significa entrar a valorar y a ver el trabajo de los profesores y profesoras, hasta la labor del director y directora y del equipo directivo y si me apuras también el de la participación. (E9)

Y dicho esto que sería un poco en lo que enmarcaría la evaluación... lo primero que habría que definir en el sentido de no solamente son los aprendizajes entendidos como la parte más cognoscitiva, bueno dices, resultados, porque evidentemente si voy a esas evaluaciones externas, evidentemente me coloco en el final. Yo soy de las que entiendo que hay que evaluar los resultados, pero ¿qué resultado? Pero resultado tampoco es qué competencia matemática tengo, resultado también es, bueno,

aparte de todo el abanico de competencias, también es la satisfacción que tiene la comunidad educativa o la valoración que tienen de este servicio... Tenemos que ser más creativos para entender y para definir qué entendemos por resultado y hay resultados que evidentemente no son solamente lo que acabo de decir cómo resuelven problemas matemáticos o qué habilidad tiene con las técnicas instrumentales. Alumnos de poblaciones desfavorecidas en donde permanecen sin escaparse del sistema es un resultado, poblaciones que habitualmente no traían a los centros a los niños en las edades más tempranas y por qué los niños en ese centro confían... eso es un resultado... (E17)

A mí me parece que la evaluación también tiene que ver con la presentación de resultados, pero que no sólo son de otros, que no sólo son de niños, sino resultados de institución social en el centro, de horas de apertura del patio, de mil resultados que gestiona ese equipo directivo con liderazgo, en relación a los servicios, a los resultados académicos, a la utilización de la biblioteca, a los medios técnicos, la red de wi-fi del centro. (E19)

La autonomía tiene que estar más estructurada, es decir, es algo más serio ¿eh? Es una confianza que le pedimos a la sociedad y en parte a la Administración que es la que defiende los intereses sociales, para que realmente cuando nosotros hagamos lo que tenemos que hacer en base a nuestro proyecto y las estrategias que utilicemos, luego: ¡resultados! Lo que decías tú de resultados. Ahora, en el tema de resultados, tal como están planteadas en este momento lo de las evaluaciones externas, o las miradas hacia los resultados, no nos podemos olvidar que lo que ponía en el frontispicio del Proyecto Educativo también hay que valorarlo, lo que es el valor añadido. Es decir ¡hay cuestiones que son complejas de evaluar! ¿Cómo medimos la ganancia en convivencia, en ciudadanía? En determinadas cuestiones que son más difíciles, claro, si nos ponemos a mirar únicamente a las evaluaciones de diagnóstico, que pueden ser una herramienta como decía (nombre), valiosa, y que es una cosa bueno, concreta y vamos a decir, dimensionada, porque lo importante es lo de la dimensión de las cosas. De acuerdo. Pero no nos podemos olvidar que donde tenemos que poner precisamente mayor esfuerzo es

precisamente en aquellas cuestiones que son complejas. Si no, la sociedad no avanza. La innovación, si realmente se innova, es porque hemos prestado atención a lo complejo, porque lo que es sencillo, lo que es más localizado pues efectivamente lo controlamos mejor, pero donde realmente las sociedades avanzan es cuando realmente prestamos atención, ponemos mucho esfuerzo y energía en lo complejo, y creo que cada vez se escribe más sobre esto, y nosotros, vamos, queremos creérnoslo. Por una parte se dice: "el clima escolar es una herramienta estupenda para la mejora, y además tiene reflejo en los resultados" ¡Buf! Eso no aparece en ninguna evaluación de diagnóstico, es decir, eso es algo que hay construirlo. También se dice que el liderazgo de un equipo tiene incidencia en los resultados. Yo no sé si hay suficientes investigaciones al respecto, pero nos lo queremos creer. (G2P3)

Asimismo las evaluaciones externas no deben ofrecer meros datos brutos, sino que deben considerar la situación socioeconómica de cada centro. Nuestros investigados con frecuencia se refirieron al concepto de valor añadido, como algo imprescindible a la hora de situar adecuadamente los resultados de una evaluación⁶²:

...segundo, que la rendición de cuentas sea real y que la repercusión y la rendición de cuentas no puede ser el número de aprobados porque el número de aprobados está en la punta de mi lapicero. ¿Que quiere usted un 80% de aprobado? Pues un 80% de aprobados. No, yo quiero que estos alumnos que estaban en un grado inicial estén en un nivel medio, eso es lo que quiero, con lo cual, una evaluación externa que hace la Inspección todo los años es que las actas las someto a un proceso estadístico, pero eso no vale nada, eso lo único que vale es para maquillar los resultados. El sistema educativo vasco tiene un 80% de aprobados o de suspensos, pero ¿qué significan esos aprobados aquí? Eso no vale para nada. La evaluación tiene que ser de valor añadido. Yo creo que eso está muy bien en la evaluación diagnóstica, "mire su resultados son así pero están por encima o por debajo de lo esperado según su ISEC". Eso es muy importante, si no, nos lleva a evaluaciones que los centros que seleccionan a las familias siempre tienen resultados, aunque no aporten nada pero sobre todo tiene que haber una verdadera rendición de cuentas, que el

no cumplir con unos objetivos tiene que tener consecuencias.
(E8)

También es, que son las evaluaciones más difíciles, que son en las que tenemos que caminar, que son las que me cojan o me midan el valor añadido, porque ahí es donde voy a ser justa con esos centros en donde han partido de situación más complicada, pero su recorrido ha sido mayor. Son más complicadas y a las pruebas nos remitimos. El IVEI-ISEI ha hecho su valor añadido con el ISEC como ha podido, pero hay procedimientos más finos y habría que seguir. Yo creo que esa sería la vía clara de defensa que ahí es donde se la juega un centro, en el valor añadido... (E17)

Los centros educativos lo que aportan al servicio público de la educación es valor añadido. A ti te llegan los chavales de una determinada manera, de un determinado entorno, en una realidad sociocultural que tú no controlas, pero ¿tú qué tienes que hacer? Subir las expectativas, mejorar los rendimientos y si planteamos la recta de regresión en función de lo que cabe esperar de la zona en la que estás, ser de los centros que realmente aporta. Entonces, para mí, el principal valor no es decir “este centro consigue el no sé cuántos por cien de sus chavales que vayan a la universidad” que es un indicador, sin ninguna duda, pero sobre todo es el decir “este centro, que por su situación, por su tipo de alumnado, estaría en este nivel de rendimiento, es que está aquí, por lo tanto es un centro muy eficiente”. (E20)

Es decir, es...yo suelo hablar muchas veces que realmente cuando hacemos evaluación y damos los resultados, hay dos tipos de resultados ¿no?: unos resultados brutos, que son los resultados puros y duros que nosotros tenemos, y unos resultados netos. Una cosa es lo que tú cobras en bruto y otra lo que cobras en neto. Dependiendo de lo que cobras en neto, hay debajo de lo que cobras en neto muchas otras cosas: cuánto tú das para el IRPF, cuánto das para la Seguridad Social, cuánto das...los impuestos que estás pagando. Y toda esa concepción del sueldo, está relacionada también con una concepción social. En

los resultados pasa lo mismo. En esta concepción neoliberal lo que se utilizan son los resultados brutos. No se utiliza ningún tipo de discriminación respecto a las características y condiciones de un centro, sino que “bueno, mira, ¿tú tienes estos resultados? ¡Pues mejora! Y yo te voy a dar los recursos en virtud de...” Bien, ese concepto de autonomía difícilmente es aceptable salvo por quien tiene una ideología liberal. (E24)

De lo anterior puede colegirse fácilmente que en una concepción de la educación como servicio público los rankings de centros comparando los resultados brutos están fuera de lugar. Escuchemos al interviniente anterior -y a otros a continuación- en estas reflexiones que apuntan hacia el carácter formativo que deben tener las evaluaciones de forma que permitan al centro realizar una reflexión sobre sus márgenes de mejora⁶³:

...en todos estos países (escandinavos) hay evaluaciones nacionales. Y mucho más frecuentes de lo que hacemos nosotros. Pero la evaluación está ligada a una concepción distinta del modelo neoliberal. En el modelo liberal yo te doy los resultados brutos, y hago rankings, y a partir del ranking, según tus resultados, yo te doy los recursos; a mejores resultados, más recursos, con lo que vamos incrementando progresivamente la distancia que separa a unos centros de otros. Estos lo que utilizan son los resultados netos. Es decir, los resultados netos es, incluso en Inglaterra hay mucha más experiencia, pero en otros países se está haciendo también, lo que llaman los rankings de valor añadido ¿no? Es decir, qué aporta el centro en esos resultados, descontando la influencia del tipo de alumnos que tienen. (E24)

Creo que esto requiere una autorregulación, que uno mismo haga seguimiento de su propia gestión, o sea, que tiene que haber una cultura de autoevaluación o de autorregulación, como se quiera decir, porque las cosas no se hacen sin más, porque salen, sino que hay que ir valorando, “antes teníamos este objetivo, ¿cómo lo hemos hecho?, ¿qué tendríamos que tener en cuenta en la próxima actuación”. Bueno, pues todo eso tiene que tener una evaluación continua, una evaluación formativa, sumativa, que tiene que tener su repercusión a la postre también. Y todo esto daría como consecuencia pues que haya un mayor

nivel de competencia de esta comunidad. Es decir, que tendríamos una comunidad educativa mucho más emprendedora y resolutiva. (E11)

- Debe de haber evaluación y rendición de cuentas ¿no?

También. Es la evaluación tomada en los dos sentidos ¿eh?, en rendición de cuentas y en formación. Evaluación formativa, no solo rendición de cuentas. (E16)

Y yo creo que la filosofía general que debería animar el proceso es: “hay un proceso, vamos a mejorarlo, vamos a hacer un seguimiento de esa mejora”. Yo creo que ahí la mayoría de los profesionales entrarían bien. Es decir, yo cuando digo control, yo creo que el control es algo que debe hacerse, debe realizarse, porque es necesario y porque somos un servicio público y debe ser así. Yo cuando hablo de control no hablo de que se obligue al profesor y se controle si está esas treinta horas ¿no? El control básicamente debería ser de apoyo, de seguimiento, y de apoyo a la mejora, y desde ahí veo que se hace muy poco. Otro tipo de controles más burocráticos y tal, quiero decir que cuando alguien no quiere hacer, o quiere hacer poco, los controles formales los pasa ¿no? incluso el control de calidad... Lo importante es lo otro, llegar a ese seguimiento cercano, lo que pasa es que claro, es más difícil de controlar, es más ambiguo todo... Yo creo que la evaluación debe ser básicamente de asesoramiento, de asesoramiento y de reflexión. La evaluación debe ser un momento de reflexión sobre lo que estamos haciendo para introducir mejoras. Y yo por ejemplo creo que no debería ir ligada esa evaluación a mejoras salariales, o a cambios en tu condición laboral o en tu grado funcional. Yo creo que debería ir unida al progreso del centro. Y la evaluación debería ser un momento de reflexión y de mejora sobre cuestiones concretas que se están haciendo. Y yo creo que ahí sería importante que la Administración también controle lo que hacen los centros. O sea, la Administración es la última responsable ¿no? de lo que... entonces un centro puede tener su autonomía para decidir “nosotros vamos a enseñar las Matemáticas, lo vamos a hacer así”. Pero, bueno, que en ese momento, en un momento dado alguien se siente con los profesores de Matemáticas y diga

“bueno, ¿qué resultados habéis obtenido?, ¿vosotros cómo lo evaluáis?” La evaluación externa que ya está implementada nos dice esto, “bueno, pues a ver qué se puede hacer a partir de aquí”. Yo creo que esa es la evaluación que se necesita. (E25)

De hecho, los responsables de la evaluación diagnóstica en Euskadi han puesto cuidado especial en evitar los rankings, al menos los referidos a los centros:

...hemos notado que en la segunda aplicación ha ido mucho mejor, la actitud de los centros... Pero fundamentalmente por todos estos parámetros que hemos puesto a la hora de dar los resultados. Yo creo que era una clave fundamental ¿no? Y además nos interesaba mucho marcar esa diferencia con respecto a otras evaluaciones. Es decir, el que no haya puntuaciones, el que no haya posibilidad de rankings, el ligarlo a eso de te damos los resultados brutos, pero no te los damos tan brutalmente como decirte: “tú tienes 251, ¿no?” sino que te damos en una puntuación que va dentro de un gráfico. Pero te damos sobre todo los resultados netos que tú tienes, en relación a tus propias características ¿no?”. Bien, esa fue una preocupación grande. (E24)

8.3.8. La Administración Educativa.

61. La política, tal como se viene ejerciendo, es un obstáculo que impide, con sus vaivenes, la existencia de un proyecto. La Administración Educativa no tiene un plan estratégico por encima de las coyunturas. No hay un proyecto para la Escuela Pública Vasca.

Los entrevistados y entrevistadas coincidieron en hacer valoraciones negativas sobre la incidencia de la política en el diseño de planes estables y de mayor alcance para la Escuela Pública⁶⁴:

...el déficit principal es precisamente que no hay una planificación estratégica en el Departamento de Educación como correspondería a una empresa que maneja un presupuesto anual de 2.500 millones de euros. Estamos a expensas de que los

objetivos se hacen a cuatro años sobre unos programas de gobierno que afectan a cuestiones muchas veces tangenciales, cuando no externas, a lo que son efectivamente necesidades detectadas de carácter estratégico en el sistema educativo. (E1)

Creo que la Administración no tiene una visión clara de lo que la Escuela Pública puede llegar a ser y cómo gestionarla para que realmente sea lo que es, y ahí hay diferentes causas. Puede no tener claro porque no sea realmente la apuesta por la Escuela Pública. Puede no tener claro porque los cambios de gobierno no favorecen el que se vea a la Escuela Pública de una determinada manera y por tanto se arbitren las diferentes medidas para que se lleven a cabo, sino que cada gobierno hace lo que cree que tiene que hacer. Entonces eso no da una visión, ni una perspectiva a largo plazo, sino que da el corto plazo, a las legislaturas, digamos. Entonces eso no favorece el que todo eso siga adelante, porque como siempre depende del político que esté... Por eso, los cambios políticos, que es verdad, tendrán que tener una repercusión sobre el sistema educativo, no pueden tener un peso tan grande que dependiendo de quién esté se den volantazos. Eso al final genera desconcierto y malestar en toda la comunidad escolar. (E2)

Además hay otra variable en la comunidad autónoma del País Vasco específica también en todo el Estado, que son los cambios políticos. O sea, lo que más impide cambiar en un sistema macro es ir para adelante y luego para atrás, y luego para adelante y luego para atrás, y luego para atrás y luego para adelante. Porque lo que moviliza el cambio cuando es macro es la imposibilidad de dar marcha atrás. (E19)

En los grupos de discusión se matizó la formulación inicial sobre la responsabilidad de la política como tal en la falta de definición de un proyecto. Efectivamente, no se trata de referirse a la política, como si fuera algo intrínsecamente negativo, sino de la manera como, en demasiadas ocasiones, ésta se ejerce. Veamos estas reflexiones al respecto:

A mí me ha llamado mucho la atención el 43 y el 44, me parecen de un, de un... no sé, no quiero ofender a nadie, pero son como estalinistas: "la política es un obstáculo que impide con sus vaivenes la existencia de un proyecto". Eso no es achacable a la política ¡bendito sea Dios, eh!: que haya partidos, que hay un debate, que haya discrepancias, que haya... Yo creo que es achacable a la incapacidad que tenemos en el país pequeñito, voy a hablar del pequeñito, del nuestro, para llegar a acuerdos a largo plazo sobre muchos temas, no solamente sobre el tema educativo, y en eso pues ya mejoraremos. Pero yo creo que eso no es achacable a la existencia de la política. Los políticos tendrán otros problemas, pero ya achacarles el vaivén educativo me parece mucho ¿no? O sea, dejando claro que yo sí echo en falta que haya un acuerdo de mínimos por lo menos entre todas las fuerzas y si no son todas, muy mayoritariamente, un poco de cómo enfocar, de qué pasos hay que ir dando ¿no? Llámalo plan de mínimos, de máximos, no sé, cada uno que lo llame como quiera. (G1P1)

Yo quería decir un poco, ha empezado (nombre) comentando ese punto 43. Yo creo que hay que matizarlo, pero yo estoy muy de acuerdo con lo que dice ahí. O sea, creo entender lo que quiere decir, otra cosa es que esté felizmente expresado o no. Que la política, lo que entendemos por política, porque política es muchas cosas y es algo muy noble. Pero lo que entendemos por política, esa política barata, ¡nos influye tanto, nos pesa tanto! Es decir, con este gobierno, con el anterior, con todos, tenemos siempre los mismos problemas encima de la mesa, tenemos las mismas cuestiones propagandísticas de unos, de otros y tal ¿dónde están las políticas de...? (G1P5)

De resolución (G3P5)

¡Eso es! Y basadas en las evidencias, y basadas en estudios internacionales, ¡qué sé yo! Basadas en el consenso... ¡ni estos ni los otros! Yo estoy desencantadísimo en ese sentido de la política porque... ¡claro!, ¡no es la política! Detrás de la política está nuestro país, nuestros problemas, que luego se manifiestan pues en toda la bronca política ¿no? Pero eso nos pesa enormemente, nos pesa enormemente. Hemos estado con el plan de paz ¿sabéis? Con el tema del currículum y tal. Vamos un poco más atrás, con el tema lingüístico, con el tema de la normalización del euskera... ¡siempre con lo mismo! (G1P5)

¡Con muy poco debate educativo y mucho político!
(G1P3)

¡Siempre con lo mismo! ¡Es lo que tenemos, es lo que tenemos! Y desde luego necesitamos ese pacto educativo, pero yo no sé cómo se hace, pero... desde luego otros países no tienen este tipo de problemáticas. (G1P5)

Se echan en falta, por tanto, consensos estables por encima de coyunturas políticas, y, en concreto, un proyecto estratégico para la Escuela Pública⁶⁵:

...yo creo que algunas cosas van a tener que cambiar necesariamente cuando cambien los responsables políticos, porque si no, se quedarían sin poder realizar acción política. Otra cosa es que debiéramos plantearnos qué elementos son consustanciales al sistema y, por lo tanto, deben de permanecer, no sé. (E20)

Lo veo así: el debate que ha habido en los últimos diez años sobre qué modelo de centro se quería, antes tenía que ser centro que tuviese FP y Bachillerato, ahora dicen que eso hay que separarlo. O sea, en diez años que te cambien totalmente eso la gente no lo entiende y lo entiende como un capricho del político ¿no? o sea, una frivolidad, casi habría que decirlo, porque tampoco se ha explicado ni lo buena que era antes ni lo bueno que es ahora. Yo no sé si los que estáis ahí en la parte técnica de la casa tenéis una opinión que puede llegar a los centros, pero...yo creo que es lo de la frivolidad del político... (G1P4)

Yo creo que eso... Sí, sí. Serían de acuerdo a largo plazo ¿no? Unos acuerdos básicos de qué pretendemos con el sistema educativo, cuáles son nuestros objetivos a largo, pero largo no es de cuatro en cuatro años, que ya no se quedan en cuatro porque entre que entran tarde, se van pronto y antes de entrar o antes de irse, después de entrar pues no se toman muchas decisiones, pues los periodos pueden ser en la práctica de dos años y medio ¿no?...a mí me suena mal esto. (G1P1)

No, yo únicamente remarcar una idea que me ha parecido que es muy sugerente y es el problema que sufrimos en la Escuela

Pública por los propios vaivenes de lo que es la vida política ¿no? Que está dicho y a mí me ha parecido que es una idea muy importante, y habría que darle una vuelta, porque si nos damos cuenta que con la dinámica actual es imposible elaborar un proyecto de Escuela Pública Vasca, pues habrá que darle una vuelta a ver cómo lo hacemos. Pero lo que no se puede es también estar constatando que esto no puede ser así y no poner ningún tipo de remedio ¿no? (G2P4)

Y eso es lo que viene a corroborar precisamente lo de la necesidad de tener un plan estratégico para la Enseñanza Pública. (G2P3)

Algunos se atrevieron incluso a formular propuestas de órganos que contribuirían a dar mayor estabilidad, frente los vaivenes de la política, a un proyecto de la Escuela Pública. Aunque no se pueden recoger en la proposición como propuestas de consenso, merecen la pena reflejarse dos: la propuesta de que haya “un Osakidetza de Educación” y la propuesta de un Consejo Escolar del Departamento de Educación:

Yo se lo llevo diciendo a (nombre) que es, me parecía a mí, el único que lo podría hacer cuando estaba en el IDC de director, que teníamos que hacer “un Osakidetza educativo”. O sea, no puede haber planes en función del partido político, tiene que haber cierto poder instituido, socialmente instituido, que gestione un sistema macro como es Osakidetza, pero referido a la Escuela Pública Vasca. (E19)

Sí, bueno, yo dejando esto, y estoy de acuerdo, creo que hace falta un pacto escolar serio a medio plazo, pero bueno. Yo esto de la Administración Educativa Vasca y los centros de la comunidad ¿verdad?...Yo creo que falta primero, lo que decíamos de la camiseta y el sentido de pertenencia de que yo soy del colegio público (nombre). A nosotros nos hace falta decir: “yo soy de la Escuela Pública”. Y el Departamento ¿de quién demonios es” El Departamento de Educación... (G1P6)

Es un patrón muy raro (G1P1)

Es un patrón muy raro ¡eh! Le voy poniendo nombre: ¿dónde está el Consejo Escolar del Departamento? Porque todo hay que consensuar, hay que dar voz, hay que escuchar...solamente hasta el centro. De ahí para arriba no existe el Consejo Escolar, no hay que dar voz, no hay que escuchar, no hay que pactar, no hay que... ¿dónde está el Consejo Escolar?... (G1P6)

62. La Administración Educativa Vasca es una de las principales rémoras para el desarrollo de la autonomía de los centros. Con las transferencias educativas se reprodujo el esquema centralizador. Se da la paradoja de ser una administración joven en edad, pero tremendamente vieja y pesada en su estructura. El aparato administrativo funcional no lo controlan ni los mismos políticos. Además existe una departamentalización estanca entre sus diferentes servicios.

Ya se han señalado en la proposición 9 algunos de principales obstáculos que frenan un desarrollo de la autonomía de los centros, entre ellos precisamente la estructura administrativa. Pero si hubiera que centrar la atención en las dos principales rémoras, además de la estructura funcional, tal como está concebida actualmente, habría una amplia coincidencia en los participantes (con alguna matización⁶⁶) en señalar el “peso” de la Administración Educativa como algo que lastra determinantemente a los centros educativos⁶⁷:

(Los políticos) se sorprenden, se sorprenden. Incluso gente que ya ha estado antes, pero se sorprenden de lo poco que ha avanzado. Ahora que han llegado estos nuevos ¿no? que llevaban ya pues dos, tres legislaturas fuera ¿no? ¡No ha cambiado nada, no ha cambiado nada! Sigue siendo tan pesada, tan burocrática, tan de poner obstáculos continuamente como era antes. Y entonces incluso los que tienen el mando de la Administración, están bloqueados por la Administración ¡están bloqueados! Continualmente, en muchísimas cosas. (E24)

La Administración la he percibido, para empezar, como una traba, casi siempre. Una dificultad, un muro que hay que sobrepasar, que hay que rodear para seguir avanzando en lo que se pueda. Entonces, normalmente ha sido un hándicap.

- ¿Una traba en qué sentido?

Una traba, normalmente... Por ejemplo, lo que hemos...

- ¿Burocrática?

Sí, una traba burocrática, de tener que entrar en un marco, cuadrículado y en el que la diversidad no cabe. Ahí no se puede entrar de lado o de costado, no. Tienes que entrar recto y encajar en el lugar adecuado de la forma adecuada. Por ejemplo, antes te he comentado que en Gipuzkoa ha habido una experiencia de gestión, digamos, no se le llamaba así, pero si fuese comedor sería así, gestión indirecta del transporte escolar. Los tres centros que seguíamos este modelo de gestión, hemos tenido que dejar de lado este sistema porque no nos creaba más que problemas. Y en su momento fue la propia Administración la que nos pidió a cada uno de los centros, dada la complejidad que teníamos cada uno de estos centros, que siguiésemos esta vía de gestión. Y por lo menos en nuestro caso lo entendíamos que tenía que ser así. Dada la complejidad y la particularidad que tenía el sistema de transporte de nuestro centro, era mucho mejor gestionarlo de cerca que desde el Departamento de Educación. Pero llegado un momento dado, pues no, no encajaba ni la forma de gestionar las becas, ni la forma de hacer la contratación tal. Y el problema era que el programa informático no tenía previsto por ejemplo, que hubiese un autobús contratado por parte del Departamento de Educación con una cuidadora contratada por parte de la Asociación de padres, y había acuerdos de este tipo, bueno, en esta gestión intermedia ¿no? Digamos una gestión tutelada por parte del Departamento de Educación, pero desde el centro, desde la Asociación de Padres. Claro, el problema es que no cabe la posibilidad de que salga un autobús sin cuidadora o al revés, que otra de las pegas que tuvimos fue al revés, contratar a la cuidadora, pero claro, la cuidadora tenía que ir a un autobús, como no aparecía por ninguna parte la matrícula de ese autobús contratado por el Departamento de Educación, pues no se podía seguir por esa vía. Entonces, hemos tenido problemas de ese tipo.

Entonces, los centros se tienen que, digamos, doblegar a las exigencias administrativas, burocráticas, a los programas de gestión que tiene el propio Departamento y eso al fin y al cabo va en detrimento de la autonomía de los centros, de la capacidad de dar soluciones a problemas particulares o a necesidades particulares en cada momento. (E11)

La Administración Educativa Vasca, en concreto, tuvo la oportunidad de organizarse con otro modelo, pero prefirió repetir el modelo centralizador del que se supone que pretendíamos alejarnos con el traspaso de competencias⁶⁸:

Sí, pero fíjate que nosotros mismos, cuando aquí había muy pocos funcionarios, cuando se creó el Gobierno Vasco, no había ningún funcionario del Gobierno Vasco aquí, había funcionarios del gobierno español. Se podría haber creado otro tipo de funcionamiento...

- Y se fue a lo mismo...

Se fue a lo mismo. Se han creado cientos de miles de puestos de funcionarios para todo. Y estamos en lo mismo, ganamos más, trabajamos más o trabajamos menos o ganamos menos, pero... el sistema es el mismo. (E21)

Cuando se produce la transferencia...o sea, la transferencia es algo cosificado. Entonces tú no estás transfiriendo capacidades, estás transfiriendo viviendas con bichos. Entonces, estás transfiriendo todo un aparato de la Administración, entero, que además ¡para más cojones! Sí, sí...porque aquí lo que se transfirió fue la Delegación con todo su...el Jefe Territorial de no sé qué, no sé cuánto... Entonces ¿qué hace la estructura política? Redobla, monta otra superestructura de puta madre en Lakua ¡Claro! ¡Fíjate tú la que han montado en Lakua! En Educación, en Lakua hay ciento y pico tíos ¿Por qué tiene que haber ciento y pico tíos? Es una pregunta... ¿por qué tiene que haber un Jefe de Centros en Lakua y otro Jefe de Centros en Gipuzkoa y otro en Bizkaia y otro en Álava? ¿Por qué tiene que haber un Jefe de Innovación Educativa? Si es absurdo, si tú realmente lo piensas y es absurdo. A no ser que estés reproduciendo exactamente el mismo esquema centralizador a escala más pequeña. Entonces, aquí lo que se hace es exactamente lo mismo. Y además, la prueba del diez para

demonstrarlo, no tienes más que cogerte la relación de puestos de trabajo que tienes en Lakua, cuál es su estructura, y la que tienes en las delegaciones. Y está todo duplicado, y está duplicado, entiendo, por un problema de crear la Administración vasca, obsesivamente, pero también por un problema de meter ahí a quienes son nuestros, y que son los que van a controlar. ¡Y eso es así! (E18)

Se produce la paradoja de que la Administración Educativa Vasca es muy joven de edad, pero muy vieja en su concepción:

¡Ah! Es muy centralista. Entonces, en el tema de la autonomía, cuando se consideró la autonomía política, se llegó a hacer estructuras de gobierno más centralistas incluso que el Ministerio anterior. En estos momentos yo me sorprendo de lo nuevo, lo nueva que es la Administración Vasca, lo nueva que es esta Administración en cuanto a antigüedad...

- Sí, lo joven.

Y lo vieja en su estructura. Es una cosa apabullante. Es decir, aquí para sacar, últimamente...El último ejemplo, con el tema de la orden del marco trilingüe. Es decir, un elemento clave del nuevo Departamento. Una opción política de todo el gobierno. Bueno, todo se retrasa por cuestiones legislativas, porque hay que pasar a tantas mesas...

- Burocráticas.

Burocráticas. El servicio legislativo que tiene, el control legislativo del propio Departamento, no ya del Gobierno, de Presidencia, del propio Departamento; es un obstáculo en el Departamento. (E24)

No han faltado, entre los entrevistados y entrevistadas, incluso denuncias sobre el papel de control y hasta de secuestro que ejerce el funcionariado de la Administración Educativa, que supone una cortapisa, incluso para los propios políticos y que no excluye determinadas corruptelas. Pese a su extensión, merece la pena considerar en su integridad estos testimonios⁶⁹:

Entonces, al final, la obsesión del control político de la educación, lo que lleva, porque eso es obsesivo, es a...

- ¿A acumular funcionarios quieres decir?

A acumular funcionarios, a acumular burocracia y a acumular centralización. Y ahí viene una segunda parte que para mí es crucial, o sea. Cuando eso se ha producido, cuando tú has dado carta de naturaleza a ese estado de cosas, el problema no es tanto el dirigente político, ¡es que son los propios funcionarios! Y esto nunca lo queremos decir. Los propios funcionarios ya defienden un espacio de acción, de gestión ¡y de poder! ¡Y de corruptela!...Yo te puedo decir, creo que me has conocido gestionando, que era un tío que entraba, salía, iba, venía, me reunía contigo, con el otro tal...¡a mí me odiaban! ¿Por qué me odiaban? Porque toda su estructura de pequeña corruptela "¡bah! No te preocupes que estos dos conciertos yo te lo arreglo, no te preocupes que las obras tal", y llegaba el hijo de puta este por arriba y decía "¡no, no! si yo he estado reunido con la Directora y esto no es así, o sí es así, o es de otra manera"...Cuando tú tienes toda esa trama funcional, lo normal, lo normal, y esto te lo digo, de un político, es decir "¡joe oye! estos que hagan, estos que hagan, que me presenten, por ejemplo, me presenten el informe de conciertos: sube 3, bajo 2, no sé qué, no sé cuántos. ¿Quién es el que obtiene la rentabilidad personal, política, identitaria de eso? ¡Pues el tío que está en la Delegación de Bizkaia negociando con los centros, jodé!... Te voy a poner un ejemplo: que el transporte no se gestione centro a centro, no es del Viceconsejero de Educación ¿eh?, es de la Jefa de Transporte de Bizkaia que le has quitado el chollo. No tengas la mínima duda... el problema es que las bases administrativo-legales sobre las que está montado el asunto están podridas. (E18)

Sí...con respecto a la autonomía por ejemplo. Yo creo que hay intereses ocultos también, con respecto a la autonomía de gestión de los recursos materiales, de los recursos informáticos, la gestión de los proveedores de los comedores escolares, la gestión del mobiliario, están sujetos a la homologación que hace el propio Departamento. Ahí yo no tengo ninguna duda que ahí hay movimiento de dinero, hay comisiones, porque lo demás no tiene sentido.

- Eso ya es señalar que puede haber corruptelas ¿no?

Sí, sí, sí. Malversación de fondos, no sé cómo se le llamaría a eso, pero sí que hay. De hecho, antes te he comentado que lo hemos solido denunciar. Lo hemos solido denunciar llevando documentación. Incluso hemos llegado a hablar de este tema con algún Consejero. Con viceconsejeros con más de uno. Y no han tenido más remedio que reconocer que eso es así, pero no han hecho nada. Entonces, por ejemplo, yo he tenido facturas...

- O sea, perdona, ha habido funcionarios... por ejemplo, estás queriendo decir, bueno, te he interrumpido y es mejor que sigas tú.

Yo he tenido facturas sobre una mesa con dos precios distintos, la misma mesa, el mismo proveedor. Claro, y a la hora de empezar a discutir este tema ante un Viceconsejero, le llamó al responsable de compras del Departamento y le dijo "¿y esto que dices es así?" y dice "¡No! el acabado no es el mismo". Digo "pues no se ve ninguna diferencia, la descripción es la misma". "Ya, pero es que es mucho mejor el acabado de los materiales que gestiona el Departamento, es mucho mejor que el que puedes hacer como compra directa". "Bien ¿y quién decide qué material, qué acabado me interesa?, si para las clases que necesito esta mesa que aparentemente es igual que la que me vas a aportar tú como Departamento es la misma pero me va a costar la mitad; pues prefiero la de mitad de precio, porque lo voy a gestionar mucho mejor y le voy a sacar más rendimiento". ¡Pues no! Hay que pasar por el aro, y desde luego la siguiente vez que le hicimos un pedido a ese proveedor, no nos sirvió ninguna mesa como cliente antiguo cuando éramos centro privado, porque nos tenía registrado como centro privado. No, no. Ya nos tenía bien fichados y teníamos que entrar por el aro. Está pasando lo mismo con el equipamiento informático... En el plan Premia, en las distintas versiones del plan Premia los centros no podían ir a comprar, no hemos podido ir a comprar directamente a los proveedores. En la primera hornada de ordenadores que llegó a nuestro centro del Plan Premia, yo le pedí al instalador que vino que me diese una copia de las características del ordenador y me dio una hoja. Le dije: "la voy a fotocopiar", "No, no, no, que me han dicho que no, que no podemos dar esta hoja". "Bueno, pues yo la voy a fotocopiar, si quieres te dejo mi carnet y tal y das parte de que he fotocopiado esto". ¡Porque ya es lo que nos faltaba! Tener un producto dentro del centro sin saber

exactamente cuáles son sus características! Con esas características fui a la tienda de enfrente del centro y le dije “seguramente no te voy a comprar ¿pero me podrías hacer un presupuesto sobre un ordenador con estas características?”, me dijo “bueno, pues...” y además le dije “es posible que lo utilice”; yo pago el presupuesto, y me hago responsable de este presupuesto, cada uno que vea lo que va a hacer. Bueno, ese único ordenador supuesto que le fuese a comprar de esas características salía algo así como unas 30.000 pesetas en aquel momento más barato que lo que había pagado el Departamento por cada ordenador.

- ¿30.000 más barato? ¿30.000 en cada ordenador?

Sí, porque salían 190.000 pesetas, algo así, en aquel momento, porque ya hace unos años. Y salía como unas 30.000 pesetas más barato. Un ordenador, y en la nota ponía: “este presupuesto es para un ordenador, en caso de que hubiese mayor cantidad pues se renegociaría”. Claro, con este tema, cuando fuimos a hablar al Departamento y vamos y dejamos las copias, del presupuesto, de todo, de tal y cual, a los viceconsejeros, porque fue a más de uno, porque cambiaba la legislatura y primero a uno, luego a otro y tal. Pero, vamos, que la cosa sigue sin variar. Entonces al final nos decían: “ya, pero es que esto tenía una mejora, que era en el antivirus en vez de un año lo tenía para diez” “¡ah! Vale. ¿Y el antivirus cuesta tanto dinero, hay que pagarlo tanto? cuando hoy en día hay antivirus libres, que puedes tener un antivirus libre que te puede funcionar igual que el Panda o cualquier otro”. Bueno, pues este tipo de cosas las hemos visto nosotros, que no nos hemos dedicado a esto, sino que hemos visto este tipo de cosas en los productos que nos han llegado al centro que hemos abierto un poco los ojos y hemos visto una serie de cosas que no nos cuadraban. Bueno, si empezásemos a indagar, me imagino que podríamos ver muchas más cosas, pero como muestra pues estos dos botones, pues el del mobiliario escolar y el de los estos, el de los ordenadores. Y podríamos seguir hablando con mobiliario del comedor, de tal y cual...

- Que hay funcionarios que están en un nivel intermedio que, bueno, pueden aprovechar la situación también para cobro de comisiones o cosas de este tipo...

Yo me imagino que habrá, me imagino, y lo digo con el riesgo que supone hacer estas elucubraciones, pero me imagino

que habrá una financiación encubierta de partidos. No creo que sea algo personal, que una persona se esté beneficiando para sí mismo. De hecho, es que podríamos hablar cosas que, bueno, que llegado a un punto pues me podría crear problemas. Pero esto que hemos dicho ahora, se lo dijimos una vez a un periodista, porque estábamos hasta el gorro, y salió en el periódico, salió en el Diario Vasco. Y nadie nos llamó desde el Departamento de Educación para decirnos “¿qué estáis diciendo?”. Porque vamos, una cosa así es muy seria y bueno, pues nos podrían denunciar, o nos podrían...podríamos haber tenido nuestras, no sé, problemas, por lo que habíamos dicho. Y nadie nos pegó ni un tirón de orejas. Es decir, que yo creo que en su momento a alguien le dolería, pero diría “vamos a dejarlo pasar, porque si les tocamos las narices a algunos, igual levantamos demasiada polvareda, mejor dejarlo pasar”. Y realmente, bueno, pues esta es una de las mayores decepciones que he tenido con respecto a la Administración educativa, ya en palabras mayores.

- Por una parte las trabas, por otra parte la corrupción.

Era algo que en principio me negaba a creer. Este tipo de posibilidades. Había un compañero que me decía “este tipo de cosas existen”, y no me lo podía creer, por mucha credibilidad que tuviese ese compañero para mí, que sigue teniéndola, pero vamos, no entraba dentro de mi forma de pensar, no me podía creer que esto estuviese pasando aquí. Y bueno ¡lo he visto yo! Lo he visto con mis propios ojos y lo he... he tenido la ocasión de discutirlo con un Consejero y con varios viceconsejeros de Administración y Servicios.

- Bueno, bueno.

Así de triste. Es decir, que no interesa ni económicamente, ni la pérdida de control. (E11)

Además se ha señalado la falta de comunicación entre las diferentes secciones de la Administración Educativa:

Yo lo suelo decir que cuando voy a la Delegación, hay mucha inconexión, o sea, no hay nada de conexión entre los diferentes departamentos, son departamentos estancos. Entonces eso tienen que superarlo, y tienen que ver pues eso, cómo una Administración que quiere responder a la escuela, a las comunidades escolares, que tienen sus proyectos y que dentro de

esos proyectos y dentro de esas instituciones escolares hay unas personas que son el equipo directivo, que tienen algo que decir, y por lo menos escuchar ¿no? (E2)

63. *La Administración tiene concepción centralista de su función. No confía en los centros. Hace planificaciones genéricas para un centro estándar que no existe. No contempla la singularidad, pues le resulta más cómodo no moverse de sus procedimientos estandarizados. Y reparte los recursos también de forma estandarizada.*

Ya se ha señalado en el punto anterior que la Administración Educativa Vasca ha mimetizado el esquema centralizador que supuestamente se pretendía superar con las transferencias. Aquí los participantes en entrevistas y grupos, inciden en ese carácter centralista⁷⁰:

Yo entiendo que lo fundamental es que cambie la Administración. Es decir, aquí se trata de una relación entre dos partes, y la Administración se estructuró bajo un molde de comportamiento directivo, donde las decisiones se toman, se siguen tomando allí. Dar autonomía a los centros significa cambiar el molde de esas relaciones y eso exige otra concepción de la Administración. (E1)

La Administración vasca con la autonomía no es especialmente esku zabala. De hecho, volvemos a los ejemplos que he puesto al principio. Las posibilidades de autonomía que en principio podrían ser más factibles, ordenanzas y cosas de este tipo, nunca las han soltado, esté quien esté. (E16)

...la propia Administración, que creo que tiene que ser garantista de los mínimos, no se ha quitado esa capa garantista de encima. Cree que si no está encima no se cumplen las cosas, sigue manteniendo ese punto de centralidad. (E14)

Madrid es mucho más grande que esto, aunque sea una provincia y una comunidad autónoma, y Madrid tiene...no funciona como una única Delegación: en Getafe hay, en la Zona Sur hay una subdelegación, no sé qué...quiero decir que funciona un poco más...Aunque también es verdad que atienden a una población mucho mayor que nosotros, pero para al final, si tú quieres resolver algo, no lo resuelves en la Delegación de Vizcaya, tienes que irte a Vitoria muchas veces. Si te quedas en Bilbao nadie te hace caso, no te dan la respuesta. Yo creo que ese es un problema...es una administración excesivamente centralizada. (E7)

La Administración no conoce a los centros:

Mira, para mí hay un problema de base, y es que creo que la Administración no conoce los centros. Entonces, ya tenemos una dificultad de entrada. Claro, si tú no conoces los centros, que yo entiendo también que es muy difícil conocer ¡pero jolín! con toda la gente que hay dando informes sobre los centros... También suena un poco fuerte decir que la Administración no conoce los centros, pero yo creo que es una realidad, y yo esto lo estoy viviendo ahora. O sea, hablas aquí de ciertos centros, y hay inspectores que no tienen ni... ¡iba a decir un disparate!, ¡no tienen ni idea de la existencia de esos centros! Conocen los tres/cuatro que salen en los periódicos, pues porque son pues de los punteros los más punteros, o porque en un momento determinado se está dando más importancia a una serie de cuestiones, y esos centros son las que las llevan, pero no hay un conocimiento de buenas prácticas de los centros, ni siquiera entre la gente que tenemos que hacer los informes. Entonces, para mí hay un problema de base a la hora de decidir, que es el propio funcionamiento de la Administración, la relación de la Administración con los centros. Porque si hubiera un buen conocimiento de los centros, o referencias reales y los informes que se hacen de los centros fueran “mamitsuak”, si fueran con contenido y hubiera una visión real de lo que supone, de lo que se está haciendo y de...de los centros, quizá podríamos hablar de meter otro tipo de criterios. ¿Qué es lo que pasa? Que como eso no existe, nos tenemos que agarrar a papeles que nos digan que ese centro es bueno. Entonces nos quedamos limitados pues a ese tipo de cosas. Porque es que la verdad, también entiendo que valorar un centro es muy difícil. (E7)

Yo creo que no tendría que ser un poco “como tienes doscientos niños, pues ¡toma! esto es lo que te toca” ¿no? La Inspección educativa creo que se tendría que implicar mucho más y tomar parte, conocer a los centros, no solamente conocer el parte de faltas, sino qué se está haciendo, qué no se está haciendo, cuando se está pidiendo un recurso para qué o por qué se está pidiendo ¿no? justificar, porque es mucho dinero. (E15)

Ese desconocimiento está en la raíz de la repetida queja de la falta de interlocución y de confianza que muestra la Administración respecto a los centros y las direcciones⁷¹:

Yo creo que la propia Administración está cayendo en lo que caemos muchas veces los centros. Y es en el miedo a abrir esa posibilidad porque puede haber una serie de centros que tengan muy claro que no puedan responder a esas expectativas. Es decir, nosotros creo que tenemos como profesores y a veces como cargos directivos y tal, la manía de, de... generalizar la visión negativa porque tres o cuatro alumnos o profes o no sé qué, no nos dan esa confianza. Entonces decimos “¡todos los alumnos son así!”. ¡No!, hay una serie de alumnos que son así. Creo que la Administración tiene poca confianza en los centros. (E7)

Yo creo que no hay, no se confía en los centros, que la estructura es muy burocrático-administrativa y, entonces, nunca se ha confiado en los centros, nunca se ha confiado en los equipos directivos, siempre se ha pensado que queremos recursos no sé para qué, no entiendo para qué ¿no? Yo creo que ahí hay una falta administrativa muy grande ¿no?...yo creo que debiera de haber más confianza en los centros ¿no?... (E15)

Ahora bien, para que se tenga esa autonomía en los centros, primero debería haber una cierta confianza del sistema y yo creo que el sistema o los poderes públicos deberían creer que los centros y los profesionales que están en los centros son capaces de analizar su propia situación... Por lo tanto, yo creo,

que un primer nivel es que la propia Administración o los poderes públicos, podríamos decir, tengan esa confianza. Que yo a veces tengo algunas dudas de que se tenga esa confianza, pues porque la realidad a veces es la que es y es muy complicado, es difícil, pero yo creo que hay que estar convencido de ello para después poder trabajar en ello y yo creo que el convencimiento no es tal. (E23)

Sólo me he reunido de vez en cuando con algunos departamentos, para contarme lo que van a hacer, ¡punto final! O por correo, o de viva voz. No hay ni siquiera consulta “bueno ¿qué opináis? Hemos pensado que podríamos hacer ¿qué opináis sobre esto?” ¡Ni siquiera eso! Y luego te dicen: “tú eres Administración”. ¡Coña! ¡Cuando te interesa! Eso es lo que quema una dirección. O sea, yo hay muchas cosas que quisiera discutir con el Departamento, y creo que además llevo muchos años en un centro y que tengo yo, y hablo de mí, pero hablo de todas las direcciones ¿eh? que tienes cosas que decir, tienes visiones claras de organización, de funcionamiento y tú quieres además que la Enseñanza Pública vaya bien, y no hablo de mi centro, hablo de la Enseñanza Pública ¿eh? Hablo de... ¿y eso dónde está?, ¿dónde participamos? ¡Y sabemos mucho! Los centros sabemos mucho ¿eh? O sea, ni siquiera escucharnos, y yo ya no me quedo en escuchar ¡yo quiero decidir! ¡Fíjate! (G1P6)

Yo una cosita. El tono efectivamente de estos puntos pues es un poco así abrupto y tal y cual, pero salvando eso yo creo que refleja bastante bien... yo, al menos, así opino. Es que la Administración tiene que tener también un liderazgo fuerte, tiene que tener un liderazgo y tendría que guiarnos por aquí o por allá ¿eh? como es debido, y yo creo que eso pues falta, por las razones que sea. Y se expresa pues de esa manera, no confía en los centros, trata de forma desconsiderada, es una rémora... (G1P5)

Donde no hay confianza, hay reglamentación:

Como elemento básico es la voluntad política de las administraciones de que se ejerza la autonomía. Es decir, las administraciones caen en ese juego del discurso de autónomos y

luego controlan, quiero decir, porque no se fian y entonces cuando de mí no se fian...están los procesos de estandarización, de mucha norma, de mucha regulación. (G1P2)

Y ese trato estandarizado no se molesta en distinguir singularidades, sino que aplica el café para todo el mundo⁷²:

Yo creo que hasta el momento todas las administraciones han jugado un papel de no mojarse en exceso, por lo tanto “yo voy a seguir con los protocolos que tengo establecidos y que me van bien voy a comprar 30 mil ordenadores y los voy a repartir equitativamente por número de alumnos etc”.. Hoy es el día en el que algunas impresoras de chorro de tinta estarán sin desembalar. Si eso no es despilfarro y mala utilización del dinero público... en fin, para muestra basta un botón. Y eso con un afán equitativo, con un afán de que todos los centros tengan lo mismo. No señor, todos los centros no necesitan los mismo, hay centros que les dan mucho más y estoy hablando de centros desfavorecidos, no de centros bandera que pueden estar haciéndolo bien, o sea, me remito a las dos puntas, y creo que, por el contrario, así como a veces al profesor se le achaca que lo que hace es una programación estándar dirigida a un alumno que casi no existe, la Administración hace una política dirigida a un centro que casi no existe, porque no está ese centro, ese centro no existe, estadísticamente existirá, pero no existe. Yo creo que ese ha sido el proceder, ¿Qué es lo que yo pediría a la Administración? Confianza, confianza. ¿Qué le pediría al centro? Confianza, corresponsabilidad y rendición de cuentas. Y yo voy satisfecho. (E9)

La reglamentación es absolutamente favorecedora, o sea. Primero la reglamentación, segundo los que la interpretan y tercero los que deberían de impulsar. Todo es favorecedor de algo que a mí me horroriza que es el igualitarismo. Que no es la igualdad, que es el igualitarismo. Todos los sistemas legales que sancionan las actividades de lo público están basados en la idea de que lo que pasa en el colegio A es lo mismo que tiene que pasar en el B, en el C y en el D. Me da igual en lo que quieras: la composición de los consejos escolares, los nombramientos de los directores, el acceso de las plantillas, la gestión de los comedores, el tratamiento de los extraescolares, los periodos de matrícula, el

tipo de enseñanzas que se dan... Todo está basado en, bueno, en un sistema burocrático formal muy weberiano ¿eh? por el cual todo es igualitario. Entonces, eso es ¡joer! La gran trampa, la gran prisión de lo público. (E18)

Porque si estamos en una ratio X de horas, y estos lo analizan, da igual cuál sea el proyecto, en función de las hipótesis comunes que tienen, pues necesariamente, para imputar recursos, necesariamente todos los centros tendrán que ser iguales ¡cómo van a ser diferentes! Si yo hago un desdoblamiento de aula, un desdoblamiento de currículum, un desdoblamiento de lo que sea, y no tengo recursos porque el número de alumnos es la única variable, dice “¡oiga! pero no puede ser esa sea la única variable ¿no? ¿Y si son todos cojos, y si son todos gordos, y si son todos...?” Pero es que además de decirnos eso que sobra plantilla,... como no definimos un proyecto... ¡Porque nadie lo escucha! O sea, este proyecto en realidad no forma parte de la gestión administrativa del sistema. ¡Nadie lo lee! Están todos tirados en algún sitio, ya no cabrán en ningún lado y nadie lo lee. Nadie entiende desde el prisma comprensivo de las necesidades ese contexto, las demandas, y, por lo tanto, pues resultan irrelevantes y generalmente no se atienden. Así que eso hace que esto vaya hacia la uniformidad. Si además de eso la gestión del sistema macro no introduce criterios de valor, que significa “¡pues este no da un palo al agua!” y dice: “pero bueno, pero le pagamos igual”. Y éste: “nosotros lo estamos intentando” y dice “bueno, pero ya os aburriréis”. O sea, creo que la gestión del sistema porque no premia con valor cosas, resulta indiferente. (E19)

Terminamos estos comentarios que justifican la proposición que nos ocupa, refiriéndonos a la poca capacidad de los sistemas informáticos que implanta la Administración para recoger la variada casuística de los centros.

En teoría te aceptan los desdobles, tienes que tener también recursos, es decir, sitio ¿no? para hacer este tipo de cosas. Luego tienes que tener el profesorado adecuado para atender a esos desdobles o lo que tú piensas hacer. Pero también ocurre muchas veces que la libertad que pueda ocurrir, que pueda tener el centro, la autonomía que pueda tener el centro para

organizar, el DAE por ejemplo.... la Administración tiene o debe de controlar la forma en la que se organiza ese centro ¿no? Estamos llegando a una serie de avances de la forma de control: que sea más rápido, que pueden ser los programas informáticos que nos pueden ayudar o en teoría pensábamos que nos podían ayudar, que nos podrían facilitar... Pero a veces esos mismos programas informáticos, según como estén hechos, te pueden limitar. Entonces habría que ver esos programas informáticos que no limiten la autonomía de los centros, que no sea que porque a mí el programa no me afecta no pueda yo hacer otra variable. (E13)

El problema es ser capaces de prever el mayor número de casuísticas posibles y por tanto intentar darle salida y no manejarnos por intentar ahorrar, que a la larga no ahorramos cuando intentamos gestionar para un bloque más mayoritario, porque luego esos elementos que se escapan de lo que es el patrón principal son tan importantes, incluso pueden ocasionar tantos problemas de gestión como lo que se intenta evitar ¿no? (E12)

64. Durante los últimos años la Administración Educativa vasca ha mostrado una querencia por los sistemas de calidad, vinculándolos a la autonomía de los centros.

Más que en desarrollar políticas favorecedoras de la autonomía, la Administración Educativa vasca ha querido impulsar los programas de gestión de la calidad en los centros educativos:

...en la última década no se puede apreciar nada en cuanto a desarrollo de la autonomía de los centros; y esto que viene con el título de autonomía, nosotros lo ligábamos a los proyectos de calidad. (E1)

...yo creo que está habiendo ya un proceso de cambio en el modelo de gestión y en el modelo de liderazgo y sobre todo en

Formación Profesional se está haciendo dentro del marco teórico de la calidad y ahí hay un apuesta muy grande por parte de la Administración, al menos por la anterior y creo que por ésta también, y por parte también de los equipos directivos de los centros. Yo creo que ahí hay una apuesta muy fuerte para que las direcciones se ajusten a los parámetros de los modelos de gestión de calidad, la FQM etc. (E6)

Por ejemplo, en la legislatura anterior todos los proyectos de innovación han ido, han ido, digamos, condicionados a que los centros fuesen entrando en un sistema de gestión de la calidad... Por ejemplo, que todos los nuevos proyectos educativos han estado condicionados a que el centro estuviese o tuviese intención de entrar en un sistema de gestión de la calidad, pues no habla a favor de la autonomía de los centros. Cada centro tendría que decidir si le interesa o no le interesa, si le vale o no le vale, si es su momento o no. Independientemente de que luego, pues bueno, a unos centros les pueda aportar mucho... Pero por ejemplo ligar el ámbito informático con la gestión de calidad, bueno, pues, pues está como un poco forzado ¿no? ... En Primaria nos sentó esto como una patada. O sea que... que nos estuviesen hablando de calidad de todo ligado a los sistemas de calidad cuando los sistemas de gestión de calidad no han calado en Primaria. En Primaria hay otras necesidades mucho más importantes y la preocupación de los equipos directivos, por norma general, y mucho más de los equipos docentes pues no va, no va por la gestión, por los sistemas de gestión. Hay problemas mucho más cercanos al día a día, como es la atención individualizada, las necesidades educativas especiales, el tratamiento lingüístico de cada centro, los proyectos lingüísticos de cada centro, esas cosas sí que preocupan... Pero dicho eso y reconociendo las bondades que tiene todo este planteamiento que hacen ellos, yo vuelvo a lo de antes; al fin y al cabo si una cosa no se ve necesaria, si un proyecto o un plan de actuación no se ve necesario desde las bases, pocas probabilidades de éxito tiene, y el profesorado en Primaria no lo ve necesario. (E11)

65. La Administración Educativa vasca ha realizado en los últimos años un tímido intento de avanzar en la autonomía a través de un convocatoria restringida a un número muy limitado de centros. Pero ha estado muy vinculada, sobre todo al principio, al tema de la calidad, careció de un planteamiento global y no se ha evaluado suficientemente, quedando orientada a la dotación de recursos para el desarrollo de alguna parcela determinada, que elegía cada centro.

Junto a las valoraciones generales sobre la Administración Educativa vasca reflejadas en las anteriores proposiciones, es necesario hacer constar que el gobierno precedente al actual (2005-2009) realizó, dentro del conjunto de convocatorias de innovación pedagógica, una convocatoria específica sobre autonomía. A ella, precisamente, hemos empezado a referirnos en la anterior proposición.

Fue una experiencia bastante restringida y tímida en cuanto a objetivos y en cuanto a requisitos y número de centros participantes.

En cuanto a objetivos, porque realmente no se propuso un desarrollo en sí mismo de la autonomía, con un sentido global, sino la implementación y mejora de algunos aspectos, elegidos por los propios centros, que fueron financiados para ello⁷³:

- ¿Pero habría que ir hacia una implantación genérica pero empezando por experiencias piloto? Por ejemplo, este programa que ha habido, el P7 este, en los dos o tres últimos años. ¿Qué valoración haces? ¿Realmente era un verdadero proyecto de autonomía o era un grupo de centros inquietos que se juntaban?

Sí era un grupo de centros que tenemos muchas ganas y que bueno, que tenemos excesivas cortapisas. Al final por una excesiva debilidad del propio Departamento de Educación pues no hemos podido...en fin, desarrollar márgenes de autonomía que hasta ahora teníamos... es que prácticamente no hemos podido

hacerlo. En Cataluña, por ejemplo, a los centros que andaban en este tipo de proyectos pues se les ha posibilitado por ejemplo definir plazas singulares, hasta cuatro plazas singulares, incluso que esas plazas singulares estuviesen absolutamente fuera de las RPTs, pero una vez definida esa plaza y bueno, si esa plaza se iba consolidando en el centro sin...bueno, al margen del concurso de traslados para poder afinar, para poder colocar allí a esa persona, como si fuese, como si viniese de un concurso de traslados. Aquí no se ha desarrollado nada de esto ¿eh? Aquí se ha hecho de una forma, bueno, con mucho miedo...

- ¿Entonces qué es lo que se ha hecho, se os ha dado un dinero para...?

Se nos ha dado un dinero pues no sé. En nuestro caso por ejemplo, en el tema de mejora de resultados, lo que hemos utilizado sobre todo ha sido...hemos hecho talleres de refuerzo por las tardes. (E22)

Para mí es una forma de conseguir recursos, era una forma de conseguir recursos y que esos recursos ayuden a mejorar indudablemente y que, bueno, a lo mejor, no sé si realmente trabajaron autonomía para poder contratar a otra persona, cosa que a lo mejor no puedes hacer de otra forma. Pero no es una autonomía global, esos proyectos pilotos... no estamos hablando de una autonomía a grandes rasgos.

- Hombre piden tener un proyecto educativo ¿no?

Sí, piden tener el Proyecto Educativo, pero tu proyecto de autonomía es en una parcelita.

- Esa es la valoración que hiciste tú ¿no?

Esa es la valoración que hice, no sé si realmente es así pero yo interpreté que hicieron el proyecto en una parcelita. (E13)

Había un compromiso donde ese proyecto de autonomía tenía que incidir en unos ámbitos. Por ejemplo, mejora de resultados académicos. O sea, que era un proyecto que tendría que incidir en la mejora de los resultados académicos. En la

mejora de la convivencia, en la mejora de la participación. O sea, ya había unos ámbitos también en el que tú tenías que incidir ¿eh? Un poquito desde tu punto de vista ¡claro! Por eso es autonomía. O sea, en mejora de resultados académicos, pues en nuestro centro, eh... yo que sé, pues montando clases de cuatro a seis de la tarde. Nosotros por ejemplo, con ese dinero lo que hicimos fue contratar a ex-alumnos, alumnos que habían estado, que habían hecho prácticas, que tenían magisterio, pero para apoyar a los niños, en horario extraescolar, pero niños y niñas que en su casa no les podían ayudar.(E15)

En cuanto a requisitos y número de participantes hay que señalar que primero hubo una experimentación piloto restringida a centros con programa de calidad, por lo que ya desde un principio el planteamiento de autonomía estuvo muy ligado al de la calidad, lo que resulta una prueba más de esa vinculación que ha hecho la Administración entre calidad y autonomía, tal como se señalaba en la proposición anterior. En primera instancia, por tanto, la participación se restringió a aquellos centros dotados de algún sistema de gestión de calidad:

Yo creo que se ha iniciado con mucho miedo. Con mucho miedo, y quizá por ese miedo, muy restrictivo a... a centros que tenían ese tipo de certificaciones muy específicas de ciertas cosas. Y hay centros que tienen otro tipo de proyectos comunitarios y demás, que podrían haber tenido cabida y que sin embargo, se ha restringido más la participación. (E7)

...yo creo que al principio iba unido un poquito a los centros que estaban en calidad. (E15)

...estos eran centros que venían ya de una trayectoria de haber estado en el programa de Kalitatea Hezkuntzan. (E20)

Hombre, nosotros lo que veíamos desde Primaria te digo que lo de gestión de calidad nosotros no pensábamos ni que tenía que ser requisito... Pensamos que muchos centros, aunque no estén metidos en sistemas de calidad, sí están metidos en sistemas de mejoras y de evaluación. (E13)

- En la convocatoria, entre los requisitos, pone que era uno de estos dos: o un proyecto educativo o un sistema de gestión de calidad.

Yo creo que no se puede comparar. Quien tenga un sistema de gestión de calidad no tiene por qué tener un buen proyecto educativo desde el punto de vista pedagógico, puede ser segregador, puede ser un montón de cosas, que yo no entendería como calidad educativa. Entonces, yo creo que han ido más en el sentido de gente que pudiera dar confianza por cómo iban a gestionar el dinero y tal y cual, de lo que se suponía darte la autonomía, que en meterse a valorar si realmente había centros, incluso cuando se hizo el pilotaje, si había centros, que por su dinámica y por su, por lo que podían haber demostrado de trabajo a lo largo de los años con proyectos aprobados por el propio Departamento, pero no considerados como de gestión de calidad, sino otro tipo de proyectos, que igualmente podrían haber sido centros que se le podría haber propuesto el pilotaje del proyecto de autonomía. Pilotaje sobre el que luego se decidió ya hacer la convocatoria, restringida también en el número de centros que entraban, pero abierta a que se presentara más gente. Es decir, en ese pilotaje que se hizo, no entraron centros de ese tipo.

- Entraron sobre todo...

Gente que tenía SGC (Sistema de Gestión de Calidad)

- Y que por lo tanto, desde la Administración se ha hecho una cierta vinculación de la autonomía a la gerencia.

Eso es. Yo entiendo así. Porque yo entiendo que hay centros que no tienen SGCs, ni tienen ISOs, ni tienen nada, como pueden ser los proyectos de Amara Berri, como pueden ser Comunidades de Aprendizaje... Primero se propuso a "x" centros, se propuso desde el departamento. Y con esa gente se hizo el pilotaje.

- Y luego ha habido una convocatoria abierta.

Y luego una convocatoria abierta, en la que se ponían esas dos cosas.

- Bueno, pero en todo caso tu percepción es que se liga excesivamente...

A ese tipo de gestión. (E7)

Pero posteriormente se abrió una convocatoria en la que podían participar centros con un proyecto educativo consolidado, lo que es un signo de una evolución tanto en los centros que han trabajado en los temas de calidad, como en la propia Administración:

Es más recuerdo que cuando estuvimos hablando de todo esto, hubo gente, que me dijo: "mira (nombre), que esto huele mucho a calidad ¿sí?" "Bueno huele a lo que tiene que oler, porque de ahí partimos. Otra cosa es que todos conocemos centros que tienen un proyecto educativo bien fundamentado, unas maneras de trabajar bien fundamentadas, unos resultados no escolares sino un éxito educativo potente. ¿Por qué esos centros no van a entrar? o sea ¿Por qué la convocatoria va a ser tan restrictiva como que tienes que lograr una certificación de tal o cual tipo para poder optar...? No, no es necesario, esa fue la puerta que abrimos. (E9)

- ¿Y luego lo abrieron no? Para que entrarais otros.

Y después la condición era ya tener un proyecto educativo ya asentado y que había dado ya sus frutos. Entonces Comunidades de Aprendizaje sí se veía como un proyecto ya con garantías ¿no? Y nosotros entramos en ese proyecto... (E15)

En todo caso fue un planteamiento restringido. La fase de pilotaje se ciñó a unos pocos centros con acreditaciones de sistemas de calidad y cuando la convocatoria se hizo abierta no pasaron de 15 los centros participantes:

- Yo estoy refiriéndome a la convocatoria que hizo el Departamento en la cual entrasteis unos cuantos centros, no sé si erais doce o veinticuatro.

Hamabost.(E15)

No ha sido una experiencia con una evaluación pública y contrastada que haya permitido conocer sus resultados y poder hacer extensibles algunos de sus logros al conjunto de centros. La pretensión de hacer un documento de referencia sobre la autonomía de los centros a partir de la experiencia no ha terminado de ver la luz:

Sabemos que se iban a realizar (las evaluaciones), pero claro con eso del cambio de Gobierno no sabemos si esas experiencias piloto se han realizado, se han evaluado, por lo menos no nos han dado a nosotros ningún tipo de posibilidad de poder participar en esas experiencias. (E5)

No. No y además, yo creo que en general, eso de las experiencias piloto es una constante. Se habla de experiencias piloto, pero luego no se sabe exactamente qué ha pasado con esas experiencias. No sé, bueno, no se hace...bueno, no sé si se hace o no, pero desde luego al resto de los centros no nos llega un informe, con las conclusiones, con las bondades que pueda tener ese proyecto, los aspectos a mejorar, las ideas que se puedan, pues que se puedan generalizar, no sé...Yo llevo ya oyendo muchos años de experiencias piloto y nunca he visto ningún informe o ninguna invitación a aplicar algo que se haya, bueno, que se haya visto interesante desde esas experiencias que se pudiese aplicar en cualquier otro centro. Entonces pues de eso tampoco me ha llegado nada. (E11)

Yo lo que sé es la realidad que yo he visto, y es: el último año no se había evaluado, y luego, había tal diferencia entre los recursos que pedían los centros y para qué los pedían, que era una cosa pues un poco desorbitada. O sea, no había relación, había centros que pedían que se les fijasen no sé cuántos profesores, darles no sé cuantos de más, para hacer una especie de PROA, de acompañamiento, entonces, no estaba claro... (E20)

- ¿Se ha evaluado la experiencia esta piloto o...?

Poquita cosa. Memorias, evaluaciones internas...nosotros sí que hemos hecho evaluaciones de datos, sí que... lo que pasa es que es muy difícil en un periodo pequeño, en dos años, es muy difícil, pues ver tendencias, hacer este tipo de análisis... (E22)

66. La labor de la Administración consiste en liderar, creando un marco que permita generar las condiciones para que los centros puedan ir construyendo y desarrollando su autonomía, acompañando a los centros por medio de asesoramiento, formación, reconocimiento y, además, ejerciendo un control sobre su eficacia.

Nadie duda de que la autonomía de los centros no tiene que nada que ver con dejación de responsabilidades por parte de la Administración. Por eso se le exige a la Administración Educativa Vasca un papel de liderazgo que le permita, incluso, definir un marco de autonomía:

Es que el tema es, estamos en lo de siempre, ¿qué hacemos? ¿Controlamos o dinamizamos? ¿Somos líderes, no? Pero es que eso se aplica a los centros y se aplica también a la Administración. La Administración ¿qué hace?: controlar resultados, controlar, dar imagen, marketing de esos resultados. ¿O es capaz de liderar un proyecto, un sistema educativo nuevo o que se lo crea, no? Claro, si estamos pidiendo autonomía a los centros, y descentralización, tendremos que hacer que la propia Administración se descentralice. Es decir, que para gestionar un sistema educativo descentralizado habrá que conseguir que la Administración se descentralice a través de bueno, pues a partir de unidades de distrito, gestión mucho más próxima a la comarca, a la zona y todo eso. Entonces, cuando hagamos eso, podremos elaborar autonomía realmente, que hemos puesto antes en relación con la zona y la comunidad, pero si la Administración no se descentraliza realmente... (G2P5)

Yo creo que la Administración debe ayudar a sentar las bases para que aterrice eso, para que aterrice que cada centro dé en diana en sus tareas. Eso planteado en otro, en fin, en otras empresas, es evidente. O sea ¿qué hace el gerente? Cerrar empresas o tensarle un poco al director y decirle “¡tío! ¡Poneos en marcha!”. (E19)

Yo, con el tema de la autonomía, creo que hay que tirar hacia adelante en todos los centros, porque creo que hay suficiente marco teórico y legal. Entonces lo que habría que hacer es impulsarla desde la propia Administración. (E6)

Yo creo que hay que remover todo. Hay que remover todo, y tenemos que llegar a una única formulación de autonomía. ¿Para qué queremos una autonomía? y ¿cómo la vamos a desarrollar? Porque todo lo demás sería bueno, pues vamos a abarcar el tema pedagógico, ya, pero ¿para qué? Casi prefiero dedicar cierto tiempo a elaborar un marco de actuación digamos, esa primera visión de la jugada y después seguro que llegaremos a consensuar más cosas. Porque si no, todo será ir haciendo un proyecto en base a distintos parches que vayamos poniendo; bueno, pues en vez de tener tanto dinero vamos a subir el número a tantos mil, sí pero ¿para qué? (E9)

En esa labor de liderazgo dos tareas competen a la Administración: la de acompañar con su ánimo, con asesoramiento y con reconocimiento y la de controlar:

Yo creo que las direcciones que funcionan, la mayoría sí que funcionan en clave legal que lo quieren hacer bien, que lo que pretenden es que el centro que ellos dirigen y gestionan de alguna manera u otra sea un centro bueno. Un centro que sea percibido como un centro de calidad, un centro abierto y un centro cercano y además un centro sensible a las preocupaciones y a los intereses de las familias y del alumnado y lo que le pide a la Administración en el ámbito de la autonomía es cercanía, es sentirse arropado, sentirse con apoyos, sentirse que en cualquier momento que te surge una dificultad o una duda pues tienes una persona en la Administración que está contigo que es capaz de

dedicarte tiempo y que es capaz de entenderte, no que te dé la razón, porque yo no creo que los centros estén pidiendo que la Administración les de todo el tiempo la razón, aunque es verdad que los centros nos quejamos siempre de la Administración, pero yo creo que mucho más de que te dé siempre la razón es que te acompañe en el recorrido de ese desarrollo concreto que por la autonomía puede...

- Le pides una tarea por lo tanto de apoyo, de formación, de asesoramiento...

De asesoramiento, de contraste y que en algún momento te agilice gestiones, trámites que muchas veces son un calvario en los centros ¿no?, que actúe rápido y entonces, bueno, pues te encuentras con una Administración que tiene una estructura muy pesada para eso. (E6)

Yo creo que los centros sí que tienen que discriminarse unos de otros, no tanto en rankings de evaluación que salen a partir de las valoraciones como la de PISA y otros que son importantes...pero creo que la valoración tiene que venir mucho más de la percepción que tienen las personas, las familias que viven en el enclave de donde está el centro y de lo que ese centro es capaz de ofrecerles y yo creo que en ese sentido tienen que estar arropadas por la Administración, eso es muy importante, que la Administración arrope a los centros que están ofreciendo proyectos o intentan ofrecer proyectos de mejora al alumnado con recursos. Y no solamente con recursos, implicándose en lo que podríamos llamar la publicidad que lo que ese centro vale, de la plusvalía, del valor añadido que ese centro está dando a su práctica docente a través de incluso campañas de publicidad en las zonas donde esos centros están enclavados. (E6)

Hay algo que tenemos detectado, es algo que muchas veces la Administración, por toda la vorágine en la que está metida no tiene en cuenta, pero es un elemento tractor importante. Es prestigiar, precisamente, aquel que ha arriesgado, aquel que se ha involucrado.. Claro, para prestigiar ¡efectivamente! Lo que dices tú ¡eh!, es decir, también debería de haber alguna compensación. Y yo muchas veces, nosotros muchas veces entendemos que la

compensación viene por que le dejen al que se ha mojado y ha hecho cosas ¡que le permitan hacer más cosas! ¡No es que le pongan un diploma! Sino que le permitan hacer más cosas. Es decir, de alguna forma la autoestima de un centro, de un colectivo que va tirando para adelante y que al final, pues nos va saliendo bien, hay un grado de satisfacción importante, es que la Administración lo tenga en cuenta y le permita ¡oye! (G2P3)

Eso es el reconocimiento. (G2P2)

¡Eso es: el reconocimiento! Al final no es aquello de que te pongan el título... sino reconocerte la capacidad para hacer más cosas. Y luego también es muy importante delante de los demás, el dar la posibilidad de tutorizar. Es decir, muchas veces decimos "deme usted más horas", pero deme usted más horas no es para que yo internamente pues pueda vivir más holgado o pueda hacer cosas mejor, que también, sino que muchas veces es importante que haya una parte de esa dimensión de reconocimiento también de decir "y ahora tú ¿por qué no?". Identificas la no acción del sistema con que tú también puedes hacer de tutor de cosas ¿no? Entonces me parece que esos dos reconocimientos, es decir, el que como has hecho bien, se te ha evaluado y encima has aportado, te reconocemos y te damos más capacidad, igual posibilidad de tener un contrato programa más ambicioso, lo que sea, y al mismo tiempo lo prestigias delante de los demás diciendo "y ahora puedes de alguna forma..." Y yo creo que eso es un elemento tractor para intentar culturizar como decíamos antes. (G2P3)

La responsabilidad última, por mucha autonomía que haya, la responsabilidad última es de la Administración educativa que es la que democráticamente está investida para velar por la calidad de los centros. Otra cosa es la estrategia que puede utilizar la Administración Educativa para conseguir una mayor calidad, pero la responsabilidad última es de la Administración Educativa y ella debe poner la evaluación, el seguimiento, el control. (E8)

Esta reflexión sobre el papel garante de la Administración nos permite enlazar con la siguiente proposición.

67. A fin de evitar la disgregación del sistema, la Administración debe garantizar unos mínimos de calidad en todos los centros públicos, con independencia de su grado de autonomía. Además debe evitar, en lo posible, la generación de centros gueto, aumentando recursos o buscando fórmulas de mayor heterogeneidad de alumnado en los centros, especialmente cuando se trata de centros del mismo barrio o pueblo.

Esta proposición es complementaria de la proposición 5, cuando nuestros investigadores advertían de que uno de los riesgos de la autonomía es la disgregación del sistema público. Aquí se complementa esa reflexión, con la exigencia de una Administración que asume su papel de reguladora de la equidad y de garante de una educación de calidad para todos sus ciudadanos y ciudadanas⁷⁴:

Yo creo que el papel que tiene la Administración es el de asegurar los derechos para todo el alumnado, de asegurar que no porque mi hijo estudie en un centro o el otro estudie en el otro haya diferencias. No puede ser que porque un claustro o en un lugar haya un tipo de profesorado, unos más listos que otros o más preocupados o tal, pues haya diferencias en los recursos que tenga el alumnado y en las posibilidades que tenga. Eso hay que asegurar, y ahí tiene que haber unos mínimos. (E4)

Sí, bueno, yo creo, por de pronto cuando se habla de autonomía, yo creo que lo primero que se tiene que dejar bien claro es que todos los centros tienen que tener por lo menos un mínimo, es decir, el mínimo sería establecido en la situación que estamos como ahora ¿no? Económicamente, de recursos, y luego la autonomía sería para mejorar el funcionamiento, y mejorar recursos, y mejorar la formación, y mejorar la organización, bueno todos los puntos que tienes ahí ¿no? Entonces por lo menos tiene que asegurarse un mínimo...(E13)

...tiene que estar detrás el sistema garantista. Por eso detrás tiene que haber un sistema que garantice que hay unos mínimos de calidad conseguibles para todos, para todo el mundo. Y en aquel centro donde las cosas no se mueven, ese sistema tendría que introducir factores para que ese centro se mueva. Es decir, en el sistema actual, nosotros tenemos eso, en el sistema actual nosotros tenemos centros que consiguen que un 90% de su alumnado vaya a la Universidad y centros que no consiguen que un 10% de su alumnado vaya a la Universidad. ¿Qué es lo que se hace para que estos de los que no van tengan un.... esto diferente? ¡Si no consiguen ni el título de Enseñanza Obligatoria! Algo está funcionando mal en el sistema actual. No porque vayamos a un grado de autonomía eso tiene que funcionar peor. Pero desde luego sí hay que establecer, creo hoy ya tenía que haberse establecido un sistema que garantice que el alumnado va a tener una igualdad de oportunidades, que vamos a tener unos centros que sean equitativos. (E14)

Nosotros desde BIHE y cuando hemos hablado sobre temas de autonomía siempre hemos dicho que el Departamento de Educación o el Ministerio o quien sea el responsable directo del sistema de educación público, lo que tiene que hacer es garantizar unos mínimos, unos mínimos a todos los centros educativos. Y a partir de ahí que cada centro tenga pues la autonomía, la vitalidad suficiente para ir, para avanzar más, para explorar nuevos márgenes de autonomía, para implementar nuevos proyectos en los centros, etc. El garante de ese mínimo debería ser el Departamento de Educación o el Ministerio. (E22)

¿Podría disgregar el sistema la autonomía, dices? En la concepción que yo tengo de autonomía ligada a responsabilidad y, tú muy bien dices, control, entiendo que no. Yo no solamente respeto sino que apuesto por la responsabilidad social y política del que evidentemente tiene que garantizar que el sistema educativo responde a una ciudadanía y en ese sentido tienes una responsabilidad respecto a esos ciudadanos de garantizar unos aspectos básicos, que no voy a decir mínimos, de los que el sistema educativo tiene que responder ¿eh?; y desde ahí esa

función de garante de derechos y control seguiría estando ahí y eso evidentemente el sistema la tendría que mantener. (E17)

Pero yo creo que la autonomía tiene que estar ligada a unos mínimos de calidad. Eso que se llama la maximización de los mínimos ¿no? Es decir, hay una autonomía siempre que garanticemos una igualdad y la igualdad se garantiza con unos mínimos. Yo creo más en la igualdad que en la autonomía; me parece que en esa balanza, si no equilibramos, porque...

- ¿Igualdad del sistema, te estás refiriendo? ¿Entre centros?

El garantizar que el alumno no sufre más por el hecho del centro en el que está. Y el centro en el que está, está ligado al equipo docente, y a lo que es capaz de hacer ese equipo docente, y a lo que es capaz de generar como proyecto curricular, docente, etc. Hay centros que han tenido la mala suerte de que les toque un grupo de inmovilistas. ¿Cómo que me toca un grupo de inmovilistas? Pero esto no puede ser, no puede ser ¿no? (E4)

Otra forma de lucha contra la discriminación que le compete a la Administración es evitar la configuración de guetos educativos, tarea que se antoja complicada y para la que los entrevistados tampoco ofrecieron fórmulas acabadas:

...usted, Administración Educativa, tiene la obligación de evitar que se formen guetos de población marginal, y no me venga con la mandanga de la libertad de los padres para elegir centro que eso es una mandanga. Primero, usted tiene que tomar esa decisión, segundo usted debe dar distinto a los distintos, más a los que en peor situación están... (E8)

...y luego por otra parte también sería el tipo de alumnado que está en ese centro, y claro y ahí también entramos con el derecho de los padres para tener... para elegir centro y demás. Pero ahí también habría que ver si solamente hay un alumnado inmigrante, por ejemplo, o gitanos, pues, si es lo adecuado, si vamos mimando con muchos recursos y va cogiendo

fuerza o hay que ir mezclando ese tipo de alumnado pero también con recursos para que vaya cogiendo por lo menos un prestigio.
(E13)

Pero al mismo tiempo alguien tiene que garantizar que no hacemos escuelas segregadas. Y que la elección de centro tiene que ser una libertad para las familias pero siempre que consigamos centros que sean diversos. Pero si la elección de centro nos lleva a que al final nos encontramos centros que son objetivamente de población segregada, algo estamos haciendo mal en la zona. Porque claro no vamos a coger a un chaval y meterlo en un autobús para que vaya a no sé dónde. Si es posible, si hay que hacerlo, también. Si es posible. Pero en vez de hacer, yo creo que no se valora para nada a la hora de hacer las circunscripciones y todos estos tinglados, no se valora para nada la búsqueda de un centro que sea heterogéneo. Entonces eso sólo se puede buscar, a mi parece que por lo menos en las grandes ciudades, en el pueblo van todos y si no van, no van, se dividen ellos por privada y por pública y a tomar por saco, no tenemos nada que hacer. Pero en un pueblo grande, en una ciudad sí deberíamos buscar la zona como el entramado que nos sirve a la hora de hacer la planificación escolar para buscar centros que sean heterogéneos, sociales, interculturales etc. etc. Y creo que eso que es posible no lo estamos haciendo porque hablamos de África, pero nosotros hacemos los mapas escolares como repartieron los países en África. Cogemos la línea recta y hacemos con ello la circunscripción y eso no nos vale. Entonces creo que tenemos un problema muy serio. El problema para mí no es ese del reparto del alumnado inmigrante. No. El problema es cómo hacemos, cómo respetamos que las familias quieran tener a los suyos con los suyos, que es una cosa como muy natural y muy tal, pero al mismo tiempo tengamos centros con diversidad social. Me parece que ese es el reto importante que tenemos a la hora de plantear lo de la matriculación. De entrada una matriculación no tiene que segregar, pero tenemos que ir a buscar... no podemos tener la diferencia que tienen Atxuri y Miribilla. Están a cien metros de distancia. Ahora nos está saliendo en Mugika un centro que puede ser un intermedio de los dos. Pero nos está saliendo, no es que vayamos a buscar eso. Nos está saliendo, sin más. Esas cosas yo creo que se pueden prever. La propia normativa de matriculación, una de las cosas que

siempre planteamos nosotros es que, por favor, que la familia que tiene dinero, por tener dinero no sea la desplazada, que se quede esa familia en el centro que es la que puede aportar después cosas culturales a otras familias. (E14)

Es difícil, porque en muchos casos alguno de estos centros lo que marca la dificultad es la zona en la que están. Entonces, el problema es ¿cómo eliminas eso? Y es un problema serio ¿eh? al que yo creo que no hay unas respuestas claramente definidas, ojalá las hubiera, sería... Por ejemplo, cuando piensas, yo me acuerdo, estaba pensando ahora, yo vi a la vez que florecía Amara Berri, vi cómo se hundía otro centro que había en Barakaldo, porque empezó a ir población gitana, y con el mismo proyecto pedagógico, un centro florecía y otro no. Por lo tanto, en nuestras normas de admisión de alumnos prima la cercanía, los barrios de nuestras ciudades, pues a veces son mixtos y hay otras zonas en las que claramente se concentra toda la dificultad social. Entonces el centro que está enclavado en esa zona, está claro que tiene que hacer frente a una diversidad salvo que cambiásemos las normas de admisión y fuéramos a un sistema tipo el busing, pero eso tampoco ha dado buenos resultados. Entonces, repartir la dificultad por todos los centros para que así no haya guetos es complejo, no es fácil, no es fácil de hacer tampoco. (E20)

68. La Administración debe ser muy decidida para revertir espirales de negatividad en algunos centros de medio desfavorecido. Este debe ser uno de los lugares privilegiados para impulsar la autonomía y las medidas de excepcionalidad en que la estructura de la función pública debe quedar en suspenso. Ahí podrían tener su lugar los proyectos globales que contempla el Decreto de Necesidades Educativas Especiales.

Si hay algún sitio en que debe priorizarse una política de autonomía ese debe ser cualquiera de medio desfavorecido que haya entrado en un espiral de negatividad difícil de revertir. La autonomía debe ser primero y

principalmente, según nuestros participantes, una herramienta al servicio de la equidad⁷⁵:

Yo seguro que iría, seguro que si en mis manos estuviera empezaría por esas zonas desfavorecidas planteando, haciendo proyectos de centros, potentes, con implicación de personas, con más trabajo en red, porque yo creo que ahí sí nos tenemos que ir enfocando y cuantas más dificultades tengamos más incorporación. Yo empezaría por ahí (E17)

Vamos a ver, yo creo que con los recursos actuales se podrían conseguir niveles de desarrollo en los centros mayores que los que hay. Pero lo que no me parece que se debe hacer es que como la autonomía necesita no se qué, pues entonces determinamos no se qué recursos, entonces mandamos a todos los centros. Yo creo que de alguna manera hay que ver también cuáles son los desenvolvimientos de los centros, cuáles son las necesidades que plantean. Yo creo que la Administración tiene que ir favoreciendo los desarrollos en los centros, con un límite, con un límite, y ese límite es los centros que se mueven en condiciones más jodidas y más cabronas. Ese es el límite, ahí no me vale que no hacen nada y que les den por culo, eso no me vale, eso no me vale. Yo creo que ahí hay que tener muy claro que hay unos mínimos... (E23)

Esto implica actuaciones decididas por parte de la Administración en las que incluso el funcionamiento habitual de la provisión de puestos de trabajo y otros mecanismos de sistema funcional de deben dar paso a otro tipo de medidas que respondan mejor a la necesidad de especialización, implicación y estabilidad de las plantillas de esos centros:

Nosotros tenemos centros que, todos los sabemos, lo sabe Inspección, lo sabe la parte más política de la Administración Educativa, lo sabemos los asesores de los Berritzegunes, tenemos centros en el que el equipo de profesores no tiene ninguna expectativa en su alumnado, no se cree que se pueda hacer nada por su alumnado, y no pasa nada. En eso, ahí, la Administración Educativa debería tomar alguna responsabilidad, y ahí estamos todos y también voy a echarme la culpa a mí.... Bueno si aquí no

podemos hacer nada, pero joder, algo se tendría que poder hacer, por ejemplo, disolver el claustro, ¿no? Digo yo. A ver yo esto no lo digo con mala leche, lo digo con sentido común. Tenemos un centro que la Administración ha permitido que se convierta un gueto, que también tiene su parte de responsabilidad, que hay un equipo de profesores sin una especial preparación para responder a las dificultades de trabajar con una población marginal y que está asentado, que aquí no se puede hacer nada, "oiga, usted Administración, no está cumpliendo..."

- En centros que ya están sumidos en una dinámica negativa, en medios desfavorecidos, el profesorado no sabe cómo responder a eso...

No sabe, no tiene expectativas...

- ¿Cabrían experiencias de autonomía por medio de desembarco de personas...?

Sí, sí. Lo único que no es de recibo es que eso se mantenga así haciendo nada, teniendo a los niños de 9 a 5 y aguantando. Además la Administración con su mala conciencia, bueno la Administración también soy yo, pero me refiero a aquella que tiene los recursos y tal... Lo único que está haciendo es metiendo más recursos para que aquello no explote, o sea el objetivo es no salir en el periódico, no que esos alumnos aprendan algo o que alguien tenga expectativas puestas en ellos. Eso debiera rehacerse y la Administración debiera estar obligada a plantear una alternativa...pero una vez más chocamos con los derechos del funcionariado. Ha habido centros en los que se ha preparado un equipo para intervenir en un centro de estos pero los definitivos que estaban antes les han mandado a planes de formación para sacarles del centro y ya han acabado los planes de formación, relacionados con IRALE normalmente, han acabado los planes de formación y ya han llegado los definitivos y esta gente que estaba en comisión de servicios con expectativas y con proyectos para sacar el centro hacia adelante se han pirado. Es que la próxima vez que me llamen les digo "monta aquí y da vueltas". (E8)

Actuaría de oficio, esto es, creo que algunos centros educativos necesitan que la autoridad educativa se plantee verdaderamente proyectos de autonomía de centros para reflotarlos, para redirigirlos, para hacer que todo eso... Para ser

sincero, yo soy de los piensa que en algunos centros habría que hacer cambios y volver a establecer un nuevo proyecto de centro con gente ilusionada, porque lo de malvivir y lo de no estar a la altura me preocupa mucho y creo que a la Enseñanza Pública le tiene que preocupar mucho, creo. (E9)

...A ver, sería como decir: Los que acceden a este centro saben en qué condiciones está este centro, van a tener estabilidad tanto tiempo, a lo mejor van a tener por el trabajo que van a realizar un plus, hay que ver un plus en esos centros, y ese plus habría que ver si es económico, si es reconocimiento, pero analizar... mimar en ese sentido... En los medios desfavorecidos yo creo que debería de ser eso. Sí tendría que implicarse la Administración para que el centro por lo menos saliera a flote. Y luego cómo hacerlo y cómo implicar a ese profesorado. Sobre todo habría que intentar conseguir la implicación del profesorado, del existente y del nuevo. Yo creo que debería entrar gente nueva para mover más o menos el centro. Es difícil ¿eh?, yo creo que es muy difícil, una cosa es la palabra, la teoría, y luego es la práctica. Yo creo que es muy difícil. (E13)

No, no, no. Yo este planteamiento lo haría en genérico, yo este planteamiento sí que lo haría en genérico. Yo creo que esto es bueno que lo tengan todos los centros. Y sin embargo tendrías algún tipo de intervención prioritaria de autonomía con las condiciones que tú estás diciendo, con un equipo que va a hacer algo, con promoción del profesorado si fuera el caso y tal, en centros desfavorecidos. Sí, pero ya no tanto por autonomía, sino por lo que yo creo que es dar el oxígeno, joder, es dar agua en situaciones donde la cosa está, muy, muy jodida y es dar posibilidades que igual en otros centros no los das, pero que ahí lo das, o sea, no sé cómo decirte. Estoy hablando no solamente ya de la Dirección, estoy hablando en un momento determinado de que determinada persona no se marche de allí. Y cuando es la que está movilizándolo un poquitín, no sé qué y al año siguiente está para marchar, estoy diciendo que en torno a un proyecto de trabajo tengamos la suficiente cintura y flexibilidad como para poder hacer o bien que personas con un perfil determinado, o puedan estar allí o bien que determinada persona no se marche. Claro,

aquí entramos en contradicción no solamente con el sistema del funcionariado, entramos en pelea con los propios sindicatos.
(E23)

Existe ya en la legislación vasca un mecanismo que ha quedado arrinconado y que, en opinión de una entrevistada, merecería la pena reactivar para la actuación en medio desfavorecido. Son los Proyectos de Intervención Global:

Ahí es donde voy. Yo vinculo la permanencia a un proyecto, y hemos tenido, tuvimos la oportunidad, que no se hizo y yo ahora yo lo he vuelto a intentar, y por ahora tampoco, que es, vamos a ver: ¿quiénes? Decreto de Necesidades Educativas Especiales donde se contempla todo el problema de los centros desfavorecidos ¿eh?, aunque luego en la realidad lo hemos vinculado a discapacidad. Lo hemos reducido. ¡Oiga esto es más amplio ¿eh?! Pero, en todo caso, tenemos como medidas diferenciales en Secundaria los Programas de Intervención Educativa Específica. Pero hay otra que son los Programas de Intervención Global y dices, claro, para hacer lo mismo no nos vale. Entonces, planteamientos diferenciales: un Programa de Intervención Global en un centro implicaría un centro con puestos singulares. Con puestos singulares significa que tiene una asignación específica, distinta, con todos los controles, para que nadie entienda que ahí hay arbitrariedad o lo que fuera: los perfiles, las titulaciones correspondientes, mediante entrevista, donde estén todos los que quieran estar, representantes de la Administración, del propio centro, la Dirección del centro tendría que estar, representación sindical, lo que fuera, pero asignación de personal vinculado al proyecto que ese centro quiere... (E17)

8.3.9. La Inspección.

69. La Inspección vasca, pese a la voluntad de funcionar de otra manera por parte de algunos de sus miembros, se encuentra muy entrampada por la burocracia y su propio sistema de calidad. Ello unido a la gestión diaria de responder a las demandas crecientes de los centros, impide que haya

espacios para la reflexión, para contextualizar las intervenciones más allá de los protocolos establecidos, para generar conocimiento educativo.

Al ser inquiridos por la Inspección Educativa, nuestros investigados e investigadas han mostrado variedad de experiencias, argumentando que muchas veces depende de la persona que ejerce la función. Así, hay quien ha podido tener una experiencia positiva:

Yo personalmente tuve una experiencia buena. Yo la experiencia que tuve fue buena, se implicaban en el centro, sabía del centro, porque también le contábamos toda la situación del centro, ayudaba y si tenía que poner una pega y decir, esto no, también te decía. Yo la experiencia que tuve fue muy buena con esa persona. (E13)

Hay quien ha tenido experiencias negativas, por la falta de compromiso de la Inspección:

...creo que las inspecciones no cumplen el papel que debería cumplir en los centros.

- ¿Cuál es el papel que cumplen y cuál es el papel que deberían cumplir?

No cumplen en aquellos aspectos que de alguna forma tienen que ver con la labor, si quieres, inspectora de personal. Si en un centro se presenta un problema con el profesorado porque todos van a las nueve y cinco a trabajar o porque hace poco nos pasó en un centro, para que veas hasta qué punto llega el tema: ¿oye, el profesorado qué tiene que estar a las nueve en la escuela o a las nueve en el aula? Pues lógicamente tiene que estar en el aula porque si la clase empieza a las nueve, si llega a las nueve a la escuela... Claro, hablar con Inspección es un tema interno vuestro, claro cuando se trata de cuestiones controladoras, un poquito de lo que es el cumplimiento de los deberes del profesorado, no se implican... (E5)

Los hay que han tenido experiencias de variado contraste⁷⁶:

Yo conozco a inspectores que son muy válidos y que, además, tienen un talante y una manera de trabajar, pues yo creo que buena, y además, como tiene que ser, que es acompañar al centro, sugerir al centro, animar al centro y tal. Y hay otros inspectores que lo que hacen es pues cumplir a rajatabla, pues la parte administrativa de los papeles que tienes que mandar, las dudas que puedas tener y los conflictos que puedan surgir. Entonces digo, bueno, esa es la realidad que tenemos en la Inspección. (E10)

Mira, yo la visión que tengo de lo que ha sido la Inspección, fundamentalmente la tengo desde el otro lado. Es decir, estando en el centro. Entonces yo he tenido dos tipos de vivencia con la Inspección. Y también eso depende mucho del inspector o de la inspectora en cuestión ¿eh? Fundamentalmente ha sido control, por las dos partes, por las dos vivencias; en las dos vivencias ha habido una parte muy fuerte de control, que en realidad entiendo que la Inspección también lo tiene que hacer. Es decir, hay una parte de control de ciertas cosas que los centros tienen que cumplir, que se comprometen a cumplir y que las tienen que cumplir y bueno, pues realizas ese tipo de control. Pero las dos vivencias las diferencio, porque con una de las personas que yo tuve de inspectora, además de ese control, yo tuve otra cosa que le doy mucha importancia, y es el acompañamiento. (E7)

Pero aceptando la variedad de funcionarios que hay en la Inspección, como en todos los servicios de la Administración, se detecta una barrera difícil de remover, la de la carga burocrática, el cumplimiento, por ejemplo, de los requerimientos de los programas de gestión de que se ha dotado a sí misma la Inspección, tareas en las que se termina asfixiando a sí misma:

Quizá la estructura que tienen, pues es una estructura que les lleva a veces... pues porque se han metido en todo un lío de gestión de la calidad a través de programas ISO, etc., etc., que les obliga a tener todo un papeleo tremendo, que está bien como clasificación de los procesos, a mí me parece muy interesante. Nosotros lo tenemos aquí. Pero el objetivo no es el ISO, el objetivo es funcionar bien ¿no? Y entonces en algunos casos,

claro, toda la realización de papeles, informes, etc., etc., pues es complicado. (E24)

...su problema consiste en la excesiva burocratización de los trabajos que tienen que hacer y la falta de tiempo para hacer trabajos de campo, labores de campo, para patear los centros, para estar con los centros, para estar con directores, con los profesores, para poder charlar de esto y poder acompañar tanto a las direcciones como al profesorado en los problemas que se plantean. Esa falta de tiempo no sé cómo se puede resolver. Supongo que la Administración tiene sus propios procedimientos y tengo mis dudas y eso lo voy a dejar. Que los procesos estos de desarrollo de la calidad de la gestión de la calidad, lo que arreglan por un lado no lo estén desarreglando por otro... Los inspectores se suelen quejar muchas veces de que tienen una carga administrativa muy fuerte y que a veces no tienen tiempo entre la cantidad de centros que tienen y la cantidad de burocracia, es decir, que no es una cuestión de falta de voluntad por su parte... (E6)

¿Qué es lo que yo echo en falta desde nuestra propia organización? Mi postura crítica en este momento ¿cuál es? Llevamos un serie de años, yo creo que este es el cuarto, en donde nos hemos metido en un sistema de calidad la ISO, que nos ha traído sus ventajas respecto a todo lo que es una homogeneización en la gestión del sistema de documentación, de elaboración de informes, soporte para que evidentemente si un inspector o una inspectora tiene que informar sobre una autorización o sobre un proyecto, bueno, tengamos unas líneas básicas sobre las que poder como tal actuar, archivo etc., etc... mejoras que hemos introducido, no las niego. Pero yo siempre he sido como la voz de la conciencia en el sentido de decir ¡jojo! no olvidemos que esto es una herramienta, un medio pero que no podemos olvidar cuál es la finalidad a la que estamos enfocados. Entonces ¿qué es lo que nos ocurre? Yo echo en falta, suelo decir, pues tenemos que seguir desarrollando discurso profesional, creo que nos falta, el que nuestro lugar de trabajo sea una organización que posibilite conocimiento, que ahí haya una reflexión... (E17)

La sensación de falta de tiempo para la asesoría y el acompañamiento, se incrementa, por la necesidad de cumplir el propio Plan de Inspección, que es exigente, y, sobre todo, por la demanda incontrolada de resolución de problemas y conflictos de los centros:

A ver si soy capaz de expresar todo lo que por aquí bulle... Mira, te decía, este sistema nuestro y unido con él, yo lo que percibo es que nuestro plan, Inspección tiene un plan de trabajo muy aquilatado donde aparecen todas las cuestiones. Está ahí, colgado, es decir, todo el mundo puede saber. Ventaja: por lo menos se puede saber lo que hacemos, todo el mundo... para nosotros mismos es un mecanismo de control. Inconveniente: Un plan tan completo en cuanto a que tiene muchos subprocesos ahí dentro, sería muy válido si ese servicio no tuviera demanda no controlada. Entonces, muy bien, si yo soy una empresa o un servicio donde de alguna manera está en mis manos determinar cuál es la actividad que voy a desarrollar a lo largo del año, ¡perfecto! organízalo todo, pero, cuando no es así, cuando efectivamente estamos expuestos a la demanda de los centros... La demanda de los centros es últimamente muy grande, pero es muy grande en este momento no tanto en esta línea de fondo que tú dices cuanto la emergente del problema, de denuncia, del conflicto, del problema que te genera una intervención de calado, de tiempo, que hace que, evidentemente, cuando está aquí con cumplimiento de calendario, de fechas, lejos de vivirla con la calma y equilibrio que precisas para resolver los conflictos... Bueno y eso no solamente no está contemplado, que lógicamente no, pero es que no hay el margen del tiempo y actuación para llevarlo... el poder estar con el centro en las condiciones que pueda requerir, unas reuniones, un contacto pues con quien esté elaborando esto, pues cada vez yo lo tengo más complicado, me falta tiempo.

- Entonces con la gestión de la calidad, con el responder adecuadamente a los procesos y subprocesos que están marcados, con atender a los problemas y conflictos y consultas, la Inspección realmente no tiene tiempo para un acompañamiento que permitiera a los centros sentirse asesorados y esa cercanía y ese conocimiento y esa interrelación y ese diálogo que tiene que darse... al inspector, a la inspectora no le queda tiempo para eso.

Yo le veo limitado. ¡Ojo! eso no quita para que yo crea, que lo podría generalizar, pero bueno hablo de mí, que toda demanda que me viene del centro para mí es prioritaria. Eso sí, te viene el conflicto del cumplimiento de esas otras fechas que tienes ahí y que te están apretando, pero yo lo tengo claro ¿eh? Y que en un momento determinado lo vives con ansiedad y para mí es prioritaria tanto la demanda urgente que te viene del centro, como esta otra de fondo que estás hablando.

- ¿Tú no tienes capacidad de iniciativa en ese campo?

Yo creo que sí atendemos a las demandas pero lo que no, y eso te digo con toda claridad, lo que no puedo decir es, fuera del plan y fuera de las demandas, incidir en eso que entiendo que en ese centro sí podría ser interesante. Esa parte, en este momento, no la tenemos. (E17)

Para algunos, depende mucho de los requerimientos que le llegan de arriba, lo que hace que sus encomiendas varíen según los momentos, sin una línea de actuación clara:

...la inspección también se ha dejado llevar por las necesidades puntuales del momento: "hay que poner en marcha el currículum, hay que poner en marcha no sé qué, hay que poner en marcha no sé cuánto" y ahí, pero luego ya, ya está hecho, ¡ya está hecho, ya está hecho! Ahora hay que renovar, como ha salido el Decreto de Derechos y Deberes, hay que renovar el ROF ¡pero ahora! quiero decir, en no sé cuántos años, desde el 92 hasta el año pasado, el ROF estaba hecho y nadie se molestó en ver si se había ido renovando o no renovando... no importaba... (E10)

Pues yo la relación que he tenido con la Inspección, yo lo que les veía que era un cuerpo que no sabía muy bien qué es lo que tenían que hacer. Esa es la impresión que me dio a mí. O sea, no tenían ni poder para hacer cosas, dependían de otros y no tenían tampoco, no sé...iniciativa, o igual es porque no podían ¿eh? (E21)

Esa acumulación de demandas a las que se ve obligada a responder, le impiden diseñar un proyecto propio y abrir espacios para la reflexión y la

generación de conocimiento educativo, como reflexionaba una de las entrevistadas y lo confirmaba uno de intervinientes en uno de los grupos de discusión:

El tema de la inspección. No sé. Yo siempre, como con la inspección siempre he sido muy crítico... ¿En qué punto está esto? (G2P2)

- El 55 y el 56.

Yo estoy de acuerdo. (G2P2)

Sí. Totalmente de acuerdo. (G2P5)

Es de una pobreza extrema. De pensamiento, esto de que... no, no, esta frase es durita, yo reconozco que es dura, pero estoy de acuerdo. Hoy por hoy no es un lugar donde se genera conocimiento educativo. ¡Y eso es la hostia! Decir que la inspección no genera pensamiento educativo jeso es la pera limonera! (G2P2)

Pero fuera de la propia Inspección, desde la perspectiva de los centros, la intervención inspectora es vista también demasiado escorada hacia el control burocrático⁷⁷:

La Inspección yo en este momento la llamaría, creo que es burocrática, o sea, que no cumple incluso los propios objetivos que tiene ¿no? este ámbito de la Administración Educativa. Creo que también se lo han planteado y van trabajando en eso, pero en estos momentos la relación entre los centros y la inspección es una relación burocrática; ver si se han hecho los papeles, ver si se han hecho los proyectos. Si es verdad que cuando hay algún conflicto, intermediar y hacer el papel de la Administración, pero creo que las propias funciones que le reconoce incluso la Ley de Escuela Pública a la Inspección, a parte de los decretos intermedios que han salido, pues eso no se va cumpliendo. (E3)

Yo, sin señalar con el dedo, porque lo mismo que digo de la inspección lo puedo decir de los asesores de los Berritzegunes, no tenemos cultura de evaluación ni de rendir cuentas y los procesos de evaluación....a ver, con todo el respeto del mundo

porque hay de todo, pero los procesos de evaluación a los que a mí me ha sometido la Inspección como responsable de formación e innovación de mi centro han sido rutinarios, formales. Era poner cruces en un cuestionario en donde lo único que tenía que demostrar era lo que yo decía. “¿Tiene usted planes individuales?”. “Sí”. Nunca me han dicho “enséñemelos”. Yo creo que eso es una cosa fundamental. La Inspección tiene que ejercer un control externo desde el acompañamiento al cambio, no jueces porque para eso ya tenemos la judicatura, pero sí un control externo y decir: “mira esto son los datos y por aquí tenéis esta vía y esta vía”. (E8)

- ¿Cómo te parece que es la Inspección vasca, hasta ahora? ¿Qué experiencias directas has tenido?

Yo la referencia que he tenido de los equipos de Inspección es que son controladores, no son apoyadores.

- Y en un contexto de autonomía ¿te parece que deberían ser mucho más apoyo...?

Mucho más apoyadores que controladores. A ver, no digo que no tengan que ser controladores, pero tienen que estar al día absolutamente de lo que hace la escuela. Y de hecho corregir, si hay cosas que no se hacen. Pero sobre todo creo que tienen que apoyar. Y me parece que en este momento son mucho más controladores que apoyadores. (E14)

Yo creo que la Inspección educativa, los altos cargos, los que llevan centros, viven en la estratosfera, de verdad, creo que viven en la estratosfera. Que la función principal de un poquito los que están ahí en el primer rango administrativo ¿no? que sea simple burocracia me parece triste, muy triste ¿no? Que el Inspector que hemos tenido este año haya venido una vez al centro ¿eh? para firmar cuatro papeles y va a aparecer en junio, hay que firmar las actas, si es que hay que firmar. Si no hay que firmar, no va a aparecer. A mí me parece triste; ese no comparte nuestros objetivos. Sí, en la teoría sí, pero ese en la práctica no está compartiendo. (E15)

Yo hace mil años, en el primer congreso de Escuela Pública Vasca hice una comunicación, estaba (nombre) de viceconsejera, me pidieron, y le digo "¡pero yo os voy a insultar! ¡Y yo voy a decir que está fatal la Inspección!" O sea, que la Inspección no sólo no ayuda nada, o sea, sino que dificulta todo. Porque pide cosas, pregunta unas cosas, pone en primer plano asuntos que son irrelevantes, y no ayuda a dar cambios, y por lo tanto creo que desde el sistema educativo, se uniformiza todo. (E19)

Sobre la labor real de la inspección en los centros...creo que se hace una inspección burocrática, se hace una inspección muy poco pedagógica y, en realidad, no se inspecciona el funcionamiento de los centros, el funcionamiento real, importante de cara al alumnado... Creo que, por ejemplo, algo que ha sido pésimo, que ha tenido un efecto pésimo en los planteamientos de Inspección ha sido la implantación de los sistemas de calidad. Creo que ha sido un desastre ¿por qué? Porque la calidad lo que hace es un control puramente formal, un control puramente burocrático y que muchas veces no entra al meollo de la cuestión y es que "¿qué está haciendo este centro con los alumnos que tiene?" se queda todo en un control absolutamente externo, formal. Y yo en la experiencia que he tenido he visto muy pocas veces a la Inspección entrar en eso que verdaderamente importa. (E25)

70. Aunque no se pueden realizar generalizaciones, se echa en falta, más allá de la función de control burocrático, una mayor presencia y conocimiento, una mayor cercanía, estableciendo interlocución no sólo con las direcciones, sino con otros elementos de la comunidad escolar. La Inspección debe ser más dinamizadora y acompañante de los procesos de los centros y ello mismo le hará ganar la confianza del centro y le facilitará la labor de evaluación y de control que también tiene que hacer.

Hacer generalizaciones con el colectivo de Inspección, como hemos visto, podría ser muy injusto. Sin duda alguna hay inspectores e inspectoras que funcionan como verdaderos asesores de los centros. Y ello va teniendo también un reflejo en las evaluaciones:

...creo pensar o, por lo menos, yo eso he captado en las propias evaluaciones que nosotros hacemos todos los años con nuestro sistema de gestión de calidad... bueno no nos vamos a gratificar demasiado pero, yo creo que van más en esa línea de un sentir que hay unas figuras que, bueno, que de alguna manera sí acompañan a los centros en sus procesos... (E17)

No obstante, salvo una excepción⁷⁸, ha habido una coincidencia notable en señalar que la Inspección debe mejorar en la escucha, cercanía y conocimiento de los centros, lo que permitirá realizar mejor la función de acompañamiento y asesoramiento, que es la función que, al final, resulta postergada⁷⁹:

El acompañamiento, asesoramiento, pero sobre todo el acompañamiento. Y esa es una labor de Inspección que yo creo que habría que hacer más ¿eh? porque en la medida que tú haces más acompañamiento de centro, conoces más el centro. Porque claro, el otro día lo hablábamos en Inspección, y creo que viene a cuento de esto. Inspección también está en un sistema de gestión de calidad ¿Hasta qué punto no nos está restringiendo esa otra labor todo el asunto que supone el sistema de gestión de calidad? Yo voy a, ahora tengo que ir a hacer control de esto, ahora de lo otro, ahora de lo otro, pim pam, pim pam... Primero, vas un montón de veces a los centros con cosas que parece que están todas cada una por su lado. Esa visión de control general, de visión general del centro, si no la estábamos perdiendo, eso estábamos el otro día en una reunión hablando en la propia Inspección ¿eh? Entonces, te quedas mucho en hacer informes de crucecitas, para llenar los papeles de gestión de calidad, y te queda el margen, por supuesto, de añadir notas, claro ¡pero cuando tienes que estar haciendo un control tan exhaustivo de crucecitas, de tantas cosas que al parecer, van cada una por su lado, desde que pierdes la visión global del centro, hasta que pierdes las ganas de poner notitas! Porque parece que todo son

añadidos que tú haces. Esa visión a mí no me parece, esa forma de funcionar la Inspección así, no me parece ¿eh? Yo creo que la Inspección tendría que ser una relación más de, de... acompañamiento a las direcciones de los centros en la cual se incluye el control. Pero muchas veces tienes que hacer labor de asesor, y no tanto igual como un berritzegune puede hacer asesor, pedagógico, pero de asesor de otro tipo de cosas, incluso a veces también de asesor pedagógico ¿por qué no?

- La ley contempla ese asesoramiento.

¡Claro! Yo me he visto, yo, yo...reboto correos de, de... Miguel Loza para tertulias a mis centros y reboto cosas a los centros que yo tengo. ¿Qué no me correspondería? ¿Que igual eso está visto como que tiene que ser del Berritzegune? ¡Pues no lo tengo tan claro!

- Y eso es lo que debería ser en un marco de autonomía ¿no?

Yo creo que sí. Debe de conocer el centro, tiene que evaluar y tiene que dar ideas hacia dónde tiene que ir, conociendo la realidad. Yo creo que sí, y en los centros en los que se ha visto, los centros agradecen mucho si el Inspector realmente se implica y quiere ayudar al centro. Los centros lo agradecen. Ahora, si es un Inspector que no aparece y solamente viene a rellenar cuatro papeles de calidad, pues dices "que ni aparezca"... yo creo que es la persona que tiene que hacer de bisagra y de unión entre los centros y la propia Administración. Y yo, por lo menos, mi papel como Inspectora, y cuando voy a un centro, y así lo intento hacer, yo lo veo como aquella persona que como hace acompañamiento, gana la confianza del centro. Y en la medida que ganas la confianza del centro, te es mucho más fácil hacer el control y te es mucho más fácil unirte con la Dirección y llevar las cosas de otra manera. Es decir, a mí me es mucho más fácil ahora en los centros ir a hacer un nombramiento de Director a dedo, poniendo encima la mesa las responsabilidades legales que tienen como claustro, y que les corresponde ciertas cosas, porque me he ganado la confianza con otras historias que he hecho antes. Entonces, yo entiendo que la figura del Inspector tiene que ser fundamentalmente, una persona que porque da acompañamiento y confianza, puede hacer un buen control y puede hacer un buen seguimiento y puede llegar a conocer muy bien el centro, porque

a fin de cuentas va a ser realmente el puente de unión con la Administración... (E7)

Creo que en este momento la Inspección debería de cumplir además de con los trámites burocráticos que le puedan obligar por ley y demás yo creo que debe de pisar terreno, tienen que estar en los centros, tienen que conocer el centro tan bien como su propio Director o Directora, saber calibrar qué necesidades hay y, en un momento dado, tienen que ser también valedores para que las peticiones de los centros vayan donde tienen que ir. Es mi visión de la Inspección, una Inspección más dinámica, más coordinada y cuyo objetivo sea la mejora de los centros. Ni tan siquiera la calidad. (E9)

Que venga, que conozca realmente a los centros. Que esté en los centros, que conozca, que escuche, que ejerza como Inspección educativa también.

- ¿Qué es eso? ¿Controlar?

No. Controlar no. Pero escuchar, lo que antes decíamos; que ejerza el papel de la Administración. Antes decíamos: “no puede haber arbitrariedad” ¿no? Y “la última palabra la tiene que tener la institución”, pero para que la última palabra la tenga la institución, tiene que escuchar a la comunidad escolar. Eso es lo que tiene que hacer la Inspección. Yo creo que la Inspección...en estos momentos te podría hablar incluso...bueno, en este centro está desaparecida, ha estado desaparecida, y en la actualidad está en la normativa, pero no en el conocimiento, en la escucha. (E2)

He aquí un ejemplo práctico, extraído de la realidad, de lo que se echa en falta de la Inspección:

...he tenido varias experiencias positivas, sobre todo los últimos años para mí, mi experiencia ha sido muy positiva.... Las dos últimas inspectoras de referencia que tuve. Era... o sea, las inspectoras conocían el proyecto, por ejemplo, el Plan Anual del Centro, se leían las memorias del centro, veían si había consonancia o no entre las memorias, lo que salía de las

memorias, que eran memorias reales, que no son memorias de relleno, sino que es lo que sale de los distintos órganos de coordinación, la Comisión Pedagógica y tal. Bueno, pues todo lo que salía de ahí lo recogíamos en la memoria y lo leía la inspectora. Nos hacía sus reflejos. Dependiendo de los retos o las dificultades que tuviésemos nos hacían sugerencias de cómo funcionaba tal cosa en tal centro que igual nos podría servir o no. Normalmente ejercía la función de control, porque al fin y al cabo controlaba a través de la memoria, del Plan Anual, del resto de la documentación. Controlaba el centro, sabía que el centro estaba funcionando y que estaba respondiendo a las necesidades y a las obligaciones que tenía el centro. Hacía una gestión de asesoramiento también en la perspectiva que puede tener un Inspector o una Inspectora que es mucho más amplia, conocen muchísimos más centros, muchísimas más casuísticas y saben de muchas posibilidades de actuación. Entonces, pues bueno, de informar acerca de eso, de hacer sugerencias. Llegamos al punto de que el propio equipo de profesores en algún momento dado, en alguna situación concreta solicitase el asesoramiento de la inspectora, de cómo podríamos abordar por ejemplo la revisión de las unidades didácticas: “oye, ¿por qué no llamamos a la Inspectora y que nos eche un capote en esto?”. Creo que se tiene que llegar a esa situación, lo que pasa es que bueno, pues entiendo que también sus horas son limitadas y que no pueden llegar a ese nivel a todos los centros, pero bueno, creo que es una forma de funcionar. El Inspector tiene que ser un elemento clave de coordinación entre la Administración educativa y el centro. Tiene que hacer de nexo bidireccional, tanto para resolver cuestiones o dudas o problemas que pueda tener el centro, como transmitir aquellas actuaciones que quiera llevar a cabo el Departamento de Educación, aquellas preocupaciones que tengas, sugerencias y tal. Entonces, me parece una pieza clave. Cuanto más cerca esté del centro y de los equipos mucho mejor. (E15)

En la tarea de conocer y dinamizar los centros, la Inspección no debe conformarse con los contactos con las direcciones, sino que debe abrirse al conjunto de profesionales del centro:

A ver, yo creo que tiene que tener un contacto más directo con los centros, pero de verdad, o sea, no sólo con la dirección del centro. O sea, cuando va a visitar...yo creo que los inspectores cuando tienen un centro de referencia debieran conocer el centro

de pe a pa. Y debieran ir, y debieran hablar con el Director, y debieran hablar con el profesorado, y debieran entrar un día a una clase, y quedarse un día fuera y ver qué pasa a la salida. Es decir, no tanto por un elemento de control, que también, pero por un elemento sobre todo de conocimiento. O sea, tiene que haber un conocimiento profundo de los centros por parte de la Inspección. Y yo creo que por esa vía hay que avanzar... (E24)

Entonces yo entiendo que la Inspección tiene que tener un papel más vivo en todo esto. Tiene que tener un papel más de no de ir a la Dirección, que va a ser más o menos receptiva, porque es, digamos, en el escalafón jerárquico, es lo que tienes más cerca, igual a algunas direcciones le has nombrado tú y no te va a crear problemas. Sino que yo creo que tienes que ser motor de lo que es la vida del centro, tú tienes que intentar también, y eso no puede ser únicamente desde la Inspección, hay otra serie de personas, de entes en el centro que tienen influencia en la vida pedagógica y en la vida curricular del centro. (E4)

En un contexto de autonomía cobra más sentido si cabe la tarea de evaluar y de controlar por un lado que los recursos que se están dando son utilizados de forma provechosa y por otro que el sistema no va perdiendo equidad:

- *En un contexto de autonomía ¿qué tendría que hacer?*

¿El inspector?, en teoría, lo que hemos comentado antes: en esos procesos de evaluación tiene que tener un papel importante. Al fin al final tú si de alguna forma la Administración ha aprobado una serie de objetivos que se deben evaluar de alguna forma determinada o en algún momento determinado, la Inspección tiene que seguir esas evaluaciones porque alguien tiene que evaluar... Como hemos dicho antes, la evaluación interna propia e incluso externa que puede ser un Inspector, por ejemplo. Yo no sé, al final, quién puede ser el evaluador externo. Puede ser la Administración a través de la inspección o del Berritzegune o lo que sea... (E5)

Yo creo que tiene que ser de evaluación y de ayuda. La Inspección tiene que funcionar en los centros de cara a la autonomía de evaluación de cómo se está utilizando esa autonomía, y de ayuda, cuando realmente se pida de los centros esa ayuda, de consultar, de asesoramiento... Yo creo que el control se puede ejercer sin tanta burocracia, se podría ejercer, bueno, pero que tiene que ir más enfocado a la evaluación y al apoyo a los centros. Evidentemente cuando tú estás evaluando un centro también estás viendo si se saltan la legalidad y no sé qué, a la vez que estás evaluando estás controlando, o sea yo cambiaría la palabra control por una auténtica evaluación que no deja de ser un control, pero es una evaluación formativa. Quiero decir, esa evaluación que hace el Inspector también tiene que ir apoyada de la ayuda que le puedas dar para mejorar estructuras, para que el resultado sea mejor, para que la organización sea mejor. (E16)

Yo creo que uno de los puntos fundamentales cuando se habla de autonomía tendrá que ser la función de Inspección ¿Por qué? Porque ya lo hemos comentado antes, la autonomía debe ir unida a un control. Es decir, la autonomía no es que cada cual haga lo que le dé la gana. (E25)

...y luego tienen que hacer un proceso de formación importante si quieren empezar a introducir elementos de evaluación de la función directiva, de evaluación de la práctica docente...Yo creo que está poco desarrollada en la Inspección vasca todas esas áreas que son de trabajo específico de la Inspección y en la que yo creo que no se ha avanzado mucho. (E24)

8.3.10. La relación Administración-centros.

71. *La Administración debe acordar un marco definido de mínimos de autonomía para todos los centros basándose en lo que la legislación básica les reconoce. A partir de ahí, pueden darse distintos grados de*

desarrollo vinculados a unos requisitos que cumplan los centros, y en función de ellos, la Administración proporcionar los recursos.

Esta proposición está directamente relacionada con la proposición 3, en la que se reconoce que la autonomía no es un premio, sino un derecho, que, sin embargo, debe reconocerse a modo de una potencialidad consustancial a todos los centros, pero que después debe adquirir cuerpo y desarrollarse y puede hacerlo en diferentes formas y grados, según las singularidades de los centros.

Aquí se trata de señalar qué implicaciones deben tener estos postulados teóricos para la Administración en su trabajo de liderazgo de la autonomía. Y se señalan dos ideas sólo aparentemente contradictorias.

Por una parte se señala la necesidad de definir con claridad el terreno de juego, acordando el marco de mínimos para todos los centros, con independencia de si cumplen o no unos requisitos, por ejemplo, si tienen un proyecto con arreglo a una serie de características:

Bueno, yo creo que tendría que haber un marco global de mínimos para todos los centros educativos públicos. Un marco de mínimos que abordase cada uno de esos ámbitos de gestión ¿no?... (E3)

La autonomía no es solo de los centros. Es de la Administración y entonces tiene que haber un dialogo permanente sobre el sentido de la autonomía. Y eso quiere decir que tiene que haber un debate permanente de cuáles son los límites de la autonomía. Y la Administración y los propios centros y la comunidad educativa tienen que decirse mutuamente, en qué momento se está invadiendo lo que son responsabilidades o competencias de la Administración o de los centros educativos. (E6)

Cada centro tendría que tener conocimientos de las posibilidades de autonomía. O sea, hay un marco regulador, entonces no se puede tener autonomía para todo. Estamos inmersos dentro de un sistema, dentro de una red y bueno, tenemos nuestros propios límites. Entonces hay que marcar esos límites. Es importante que los centros y las personas que estamos en los centros sepamos cuáles son...cuál es el terreno de juego dentro de la autonomía. O sea, qué posibilidades de juego tenemos; qué posibilidades reales, porque es muy frustrante también intentar llevar a cabo algo y luego encontrarte con la barrera de la Administración: "es que por aquí no podemos avanzar, porque hay, no sé, una norma, o un decreto que nos impide avanzar porque ya nos estamos extralimitando ¿no?" Entonces, bueno, pues es importante tener información clara. Saber cuál es nuestro marco posible de actuación. Saber cuáles son los límites, y tener esa información lo más clara posible todo el mundo. (E11)

Yo creo que habría que establecer un marco para todo el mundo, y después habría centros pues que ese marco pues lo van a desarrollar más o menos, pero eso pasa con todo ¿eh? O sea, tú puedes tener autonomía para trabajar por proyectos, pero puedes trabajar con el libro de Santillana y punto ¿no? Pero si tienes la opción... O sea, no unos centros pueden trabajar por proyectos y otros no. Todo el mundo puede trabajar por proyectos. (E15)

Puede haber... una autonomía que da la Administración para todos los centros analizando, es decir, puedo dar más autonomía en este espacio, entonces pueden tener derecho todos los centros, tengan proyecto educativo o no, que en teoría debemos tenerlo todos. (E13)

Pero a la vez que se pide ese marco, se rechaza una política de atribución uniforme de autonomía por parte de la Administración. En esto tampoco vale el café para todos, que antes se denunciaba al hablar de la distribución de los recursos⁸⁰:

Yo no soy partidario de dar nada a todos porque sí... No creo que todos los centros estén en el mismo nivel de madurez. Por lo tanto yo de comienzo no soy partidario de una autonomía para todos. (E9)

A ver, el concepto de la atención a la diversidad no lo podemos aplicar sólo a los niños, hay que aplicarlo al profesorado y hay que aplicarlo a los centros. Entonces, no puede ser lo mismo para todos. Habrá centros que necesiten un grado de autonomía, habrá centros que necesiten otro grado de autonomía, habrá centros que con el grado de autonomía que tienen van mal. Entonces habrá que ver por qué pasa y apoyarles, por qué necesitan apoyo o echarles la bronca si es que realmente se están tocando las narices. Entonces, eso es evaluación, está claro, y no puede haber autonomía sin evaluación. Eso está claro, pero tampoco puede haber autonomía sin recursos y sin diferenciación. (E16)

A ver, yo creo que el planteamiento abierto está hecho en la legislación. Es decir, la LOE, la Ley de la Escuela Pública Vasca... Todos abren la puerta a la autonomía. La historia es cómo gestionas también eso. Quiero decir, que yo tampoco entiendo, como no entiendo otras cosas que hay que hacer desde la Administración, dar carta blanca a todo el mundo. A mí lo del café para todos no me vale ni para una cosa ni para la otra. Es decir, yo siempre he estado defendiendo que el café para todos no vale a la hora de adjudicar ciertas historias, recursos y tal y no sé qué, y tampoco entiendo que esto tenga que ser café para todos de entrada. (E7)

Ese diferente desarrollo estará vinculado a la relación de diálogo que establezcan Administración y centros, en la que los centros plantearán sus necesidades y la Administración sus requisitos, por ejemplo, la existencia de un proyecto global, como veremos en la próxima proposición. Y en función de todo ello se hará una asignación de recursos que nunca será uniforme, sino sobre la base de los acuerdos de ese diálogo:

Yo daría un marco general y después cada uno cuando va a hacer algo tendría que justificar eso.

- Y ahí es cuando tú como Administración le darías recursos ¿no?

Exactamente. Si tú quieres trabajar por proyectos, "vale, ¿qué necesitas? Necesitas no sé qué, necesitas tal..." O que venga gente de fuera y vas a traer a marineros de no sé dónde pues ¡ostras! Y les vas a dar un hamaiketako, pues vale, pues ese hamaiketako... ¿no? Pero tener esa posibilidad. Yo creo que sería unos sí y otros no. "¿Y esos por qué sí y esos por qué no?" "No. Tú tienes, tienes esa oportunidad, pero cúrratelo". (E15)

- Y tú, como Administración, ¿qué le darías a un centro y al mismo tiempo que le pedirías al centro para darle autonomía?

Yo, de hecho, le daría el cien por cien. Yo de hecho se lo daría todo. Pero desde luego para dárselo todo, me tendría que presentar un proyecto muy definido y muy coherente, con el entorno en el que está ese centro escolar. Pero yo preferiría darlo todo y quitarlo en función de que se vea que no, a no darle. Es que te lo he dicho al principio: Es que prefiero que se equivoque el centro. Yo pienso que si de verdad alguien quiere sacar algo adelante, lo hace porque es maduro. Yo no creo que nadie dice "y yo quiero hacer esto" lanzándome al agua sin flotador. No creo en eso. Entonces, como no partimos de cero, pues hay que partir de la situación actual. Partiendo de la situación actual ¿a quién le doy autonomía? A todo aquel que la pida. Y le daría la autonomía que pida. (E14)

Porque lo vinculo (la autonomía) a ciertas cosas, es decir, lo vinculo a un proyecto de centro, que es el nombre que se le da, "proyecto de centro", es decir, a que ese centro tenga pues eso...unos objetivos, un sistema de evaluación, una serie de cuestiones mínimamente claras. (E7)

Y este apunte nos introduce en la siguiente proposición.

72. La Administración debe exigir a todos los centros que tengan proyecto educativo. Para ello, la Administración debe establecer un mínimo de parámetros e indicadores que deben cumplir esos proyectos educativos. Hay que superar la atomización de proyectos con que son bombardeados los centros, promoviendo los proyectos globales.

En efecto, para ahondar en una política de autonomía la Administración debe proponerse como una de sus tareas prioritarias que los centros tengan un proyecto educativo, que debe reflejar un conjunto mínimo de parámetros e indicadores. Veamos estas significativas reflexiones de dos entrevistados:

Bueno, pero eso es lo que les decimos a los niños pequeños. Yo, si fuera político me lo tomaría en serio, daría autonomía a todos los centros. Claro, una autonomía que necesitaría tener explicación, o sea, una autonomía explicada. Y eso me parece legítimo y adulto, o sea, yo tengo autonomía pero yo explico qué hago con mi autonomía. Y yo no pediría grandes condiciones de autonomía, yo impulsaría que los centros que son unidades de cambio, hicieran su trabajo que es responder a necesidades, con proyectos explícitos, porque son profesionales, no son voluntarios. Por lo tanto si yo quiero hacer algo tengo que explicitar lo que quiero hacer. Y alguien me lo tiene que aprobar, porque yo puedo decir una cosa que es inadecuada y lo tenemos que discutir, no digo que le tenga que cortar o no. Es hacer foro público lo que yo estoy gestionando porque no es mío. (E19)

Entonces, yo creo que hay que hacer dos cosas. Uno, definir qué entendemos por proyecto educativo de centro, que debe ser un mínimo al que deben responder todos los centros. Y a partir de este mínimo pues habrá como dos actitudes. Una será, estás con el mínimo y ese mínimo además por un lado te lo tiene que garantizar el propio Departamento, en cuanto a recursos, etc., etc. Pero ese mínimo lo deben respetar absolutamente todos los centros y eso está más o menos definido, que es la...bueno, pues, elkarbizitza, planes de tutoría, el proyecto curricular de centro, el plan de formación lingüística... ¡Eso es un mínimo!...

Herramientas de gestión, intranet, web... ¡Eso es un mínimo!, ¿eh? ¿Qué tipo de oferta académica vas a hacer? ¡Eso es un mínimo! Definir eso. El sistema de gestión de todo el tema de acogida, programaciones, tutoría, evaluación... ¡Eso es un mínimo!; Unos indicadores...

- Para muchos centros eso ya es ¡subir al Txindoki!

¡Bueno, pero eso debe ser un mínimo! Unos indicadores de resultados, y de procesos ¡eso es un mínimo! Y a partir de ahí, a partir de ese mínimo, dar posibilidades a los centros que así lo entiendan, lo quieran, tengan fuerza, que tengan liderazgo suficiente... ¡para que avancen más rápido! Yo creo que ese debe ser el sistema. (E22)

Este proyecto educativo debe entenderse no como una amalgama de proyectos sin demasiada cohesión entre sí. Hasta ahora esa es la tendencia de la Administración: bombardear a los centros con una multiplicidad de proyectos. Al contrario, nuestros entrevistados y entrevistadas proponen ir hacia proyectos globales, elaborados colectivamente⁸¹:

Yo lo percibo. Es decir, la individualidades no dan lugar sumatoriamente, a un proyecto colectivo, y por tanto la autonomía pues no ha lugar. Es decir, muchas veces ni se utilizan adecuadamente los márgenes. (G2P3)

Sí. A ver, nuestra idea es, y esto lo hemos hablado muchas veces con las administraciones educativas, con la anterior y con esta también. Esto de tener tanto chiringuito como por un lado, Kalitatea Hezkuntzan, por otro lado, autonomía, por otro lado proyecto de innovación de no sé qué, por otro lado, multilingüismo, por otro lado, elkarbizitza, por otro lado IKT... ¡no tiene ningún sentido!, ¡ninguno!, ¡ninguno! Vayamos a pedirles proyectos globales y de éste que estamos creando va a ser el Proyecto Educativo de Centro, y ahí pues, en fin, por una vía u otra, pues irán todos los proyectos de innovación. (E22)

Y luego también la visión tener un proyecto estratégico ¿no? hacia dónde va ese centro ¿no? Eso es importante trabajarlo en los centros, pero claro, no con un papel burocrático, sin más ¿no? Eso hay que construirlo desde abajo, desde la comunidad, discutiendo en claustros, etc. ¿no? Y esto es fundamental. Entonces, si la Administración quiere hacer centros autónomos tiene que trabajar o priorizar propuestas globales, proyectos que mejoren la visión y la misión de los centros ¿no? para poder avanzar en lo que ellos quieren. (G2P5)

73. A partir de ese proyecto los centros tienen que ofrecer a la Administración unos planes estratégicos para desarrollarlos y un compromiso tasado de responsabilidad para llevarlos adelante. Además deben ir escribiendo sus planes, sus acuerdos, para que quede una cultura y una estructura afianzada, sin tener que empezar continuamente de cero.

Esta proposición vuelve a incidir en lo que se señalaba con la proposición 28, es decir, que los Proyectos Educativos no hay que entenderlos como documentos complejos, sino que deben tener una dimensión proyectiva a corto plazo, para unos pocos años, y operativa, de forma que permita evaluar lo avanzado. Los centros deben elaborar esos planes estratégicos y ofrecer unos compromisos de profesorado y dirección para llevarlos adelante con responsabilidad:

También como hablamos de proyectos educativos de centro y proyectos estratégicos vinculados a los proyectos de dirección, normalmente estamos pensando en proyectos de tres-cuatro años. (E22)

- ¿Y los centros qué tienen que ofrecer?

¡Hombre! Un proyecto educativo y responsabilidad de llevarlo adelante. Quiero decir, no vale firmar un acuerdo de un

proyecto de autonomía y luego hacer ¡por aquí pasó María! O buenamente lo que puedo. Quiero decir, que si tú te metes en una apuesta por llevar un proyecto de autonomía, yo entiendo que un proyecto de autonomía supone responsabilidad, pero siempre con unas metas de mejora, con unas metas de superación y con una responsabilidad de evaluación. (E7)

- ¿Los centros qué deben de ofrecer en ese contexto de autonomía?

¡Hombre! Pues yo creo que deben ofrecer una implicación, que es lo que más cuesta hoy en día. Es decir, en un centro que diga “quiero trabajar esto y yo para eso quiero esto y esto”, el centro tiene que decir qué es lo que va a poner él, es decir, qué es lo que va a empezar a cambiar, a implicarse el profesorado, a hacer no sé qué, y también a marcar objetivos, cuáles son los objetivos que quiero llegar para luego poder valorar si realmente lo que hemos hecho, pues realmente ha tenido sentido y ha merecido la pena, o realmente si ha habido, no sé como decir...dejadez. Pues, oye, habrá que decir que simplemente se ha intentado y no se ha logrado, cuando realmente lo que se valore es que lo que ha habido es pues no sé decir, dejadez, pues habrá que decir que ¡chicos, vosotros una y no más! (E10)

El proyecto no puede ser de un equipo directivo, sino de todo el centro para que los cambios no perjudiquen definitivamente la marcha del proyecto:

Yo diría autonomía para todos, con un proyecto de trabajo, tanto como equipo directivo y como centro como tal, para darle continuidad. A mí no me vale tampoco que haya un equipo directivo... yo he estado cinco años en una tirada de equipo directivo. Nosotros tuvimos un plan de trabajo que lo expusimos al Claustro, después al Consejo Escolar, todo, pero después eso se corta porque viene un equipo nuevo y puede continuar, pero sin mucha ilusión o continúa un poco porque has creado un estilo de trabajo y has creado unas condiciones, pero con el tiempo eso se va deteriorando. (E4)

74. La fórmula como los programas-contrato o similares son adecuadas, aunque puede haber otras maneras de articular la relación y los compromisos entre la Administración y los centros.

Con la mirada puesta en Cataluña, en repetidas ocasiones hubo referencias a la fórmula del contrato-programa como una herramienta estimable para materializar los compromisos de corresponsabilidad entre la Administración y los centros⁸²:

A mí me gusta mucho el modelo de contrato-programa. Quiero decir, el contrato-programa me parece un modelo flexible, cambiante... Entonces, ahí ese contrato-programa tendría que tener unas bases, pues unos objetivos, un análisis del alumnado, del personal, unas peticiones del centro, y unos compromisos, un documento de compromiso. Entonces que se hiciera un documento de compromiso con cada uno de los centros. (E18)

Al final es darle forma a ese proyecto. Yo para llevar este proyecto pongo esto de mi parte, tú pones todo de tu parte y luego evaluamos lo que hemos conseguido. Esos proyectos deben de estar de alguna manera plasmados, eso es importante. Al final tú cuando estás con un proyecto con la Administración, al final dices, "vamos a trasladarlo a un papel". (E5)

A mí me parecen muy interesantes los contratos-programa. Que un centro, desde su autonomía, pensando en su proyecto, en sus necesidades, teniendo un plan estratégico, ese sería el otro instrumento previo quizás: tiene este plan estratégico, entonces, va a la Administración y dice: "yo quiero hacer por ejemplo en estos cuatro años esto, esto y esto y necesito esto, esto y esto, y me comprometo a hacerlo de esta manera y de esta manera y los resultados esperables son estos". Entonces, de acuerdo, venga, se firma y no hay por qué esperar los cuatro años, que se haga un seguimiento de cómo funciona y al final de los cuatro años a ese centro se premia o se le castiga por decirlo así con palabras entendibles, si ha cumplido o no ha cumplido el

contrato-programa y de alguna manera se le evalúa. Y se ven mil razones por las que ha podido o no llegar a cumplirlo. Y luego, eso significaría también, que una parte importante del presupuesto económico y de la plantilla de personal estaría ligado no a la distribución uniformista de todos, sino "tú tienes un proyecto y quieres hacer esto, esto y necesitas tres profesores ¿está justificado? ¿Sí? Toma los tres Tú tienes uno ¿que solamente necesitas uno? Pues uno". (G2P2)

Naturalmente no tiene que ser exactamente la fórmula del contrato-programa, aunque sí fórmulas que busquen acuerdos entre la Administración y los centros, siempre considerando la diversidad de situaciones de éstos⁸³:

Yo creo que el contrato no es imprescindible. Yo creo que el contrato es una fórmula que se ha encontrado en algunos sitios y que, además, parece que está funcionando, pero yo creo que puede haber otras maneras perfectamente donde la Administración, pues yo no sé si a través de la Inspección educativa o de otras maneras, pues realmente con el centro de enseñanza le pueda hacer ese contrato, esa relación o ese acuerdo al cual llegan. Y que puede ser un acuerdo a veces más global, el centro que sea capaz, porque tiene una cultura y tiene un recorrido, y hay otros centros que a lo mejor es más específico y que yo creo que eso también tendría que haber esa fórmula. (E10)

75. Deben fomentarse la comunicación y los intercambios en redes de centros, bien por zonas, bien por proyectos.

La autonomía no debe ser una coartada para ahondar en una atomización de centros o en dinámicas de endogamia. La autonomía no está reñida con la búsqueda de espacios de colaboración entre ellos, bien por proximidad geográfica, bien por afinidad de proyecto, incluso en la creación de redes estables que comparten una misma filosofía, como de hecho ya ocurre con Comunidades de Aprendizaje, Amara Berri etc.⁸⁴:

Yo creo que se tiene conciencia de que se pertenece a una red educativa pública ¿no? Yo... bueno, pues igual en algunos

momentos, pues mayor participación también en comunicación, en redes, en proyectos que tenga que ver con la red educativa. Hay centros que sí, y hay centros que son como islas y se han solucionado lo suyo y ya no pasa nada más ¿no? Entonces yo sí creo que esa conciencia de que perteneces a una red, que, igual en otros años, o al principio, en la instauración de la Escuela Pública existía, en estos momentos, eso como que se ha perdido un poco. Y a mayor autonomía, yo personalmente opino que también habría que tener mayor colaboración y trabajo en red con otros centros educativos para crear esa red ¿no? Que en eso también, yo creo que la concertada nos saca la delantera y nos gana ¿no? (E3)

Yo creo que la autonomía de los centros se reforzaría muchísimo si los centros tuvieran un marco donde intercambiar experiencias, donde hablar de lo que hacen, tanto a nivel de, bueno, pues de profesores de determinado ámbito, de direcciones, de coordinación, de apoyo a alumnos con necesidades especiales, de diversidad, aprender unos de otros, sacar de aquí y de allá; yo creo que los centros avanzarían mucho porque la autonomía, yo creo que a la autonomía ayudaría mucho la intercomunicación y el compartir experiencias, especialmente aquellas buenas experiencias y buenas prácticas que se hacen en un lugar y en otro y que eso tiene dos funciones. Por una parte, nos anima, nos abre los ojos, y, por otra parte, nos da procedimientos y nos proporciona instrumentos que luego cada cual puede adaptar a su centro, y yo francamente no he visto que los berritzegunes estén actualmente animando eso. (E25)

Hay un elemento positivo que a mí me gusta, podríamos hablar de esto de la Administración, que es un nuevo funcionamiento que saca a los centros del aislamiento, que es el funcionamiento en red. Es decir, yo creo que es un elemento positivo, que conecta a los centros, que va a servir de facilitar las transferencias de aprendizajes, que muchas veces no se comunican, pero se contagian, se ven, se observan, es decir, se imitan y sirven de modelaje. Entonces hay muchas redes que están creciendo en torno a redes, lobbies como Sarean. Defienden sus intereses, no hay detrás un proyecto pedagógico, pero hay

otras que sí, como Comunidades de aprendizaje, o Amara Berri o las escuelas txikiak, y cada vez va a haber más redes con una gran diversificación que lo que van a poner es eso, la cuestión de la colaboración en vez de la competencia. Va a haber redes, por ejemplo, de funcionamiento municipal en que las escuelas mancomunan sus recursos y establecen una especie de economías de escala, haciéndolos más eficientes, más eficaces, más efectivos... Yo creo que ahí va a haber un gran elemento de transformación, que se ve que va viniendo ¿eh? o sea, que yo creo que por ahí va un poco la cosa. (G1P2)

Me decían, por ejemplo, en Goieskola, igual conocéis el proyecto de Goieskola. Goieskola es una iniciativa en fin, de aquella zona del Goierri, para que entre los centros, todos los centros públicos sean de etapas diferentes, trabajen en común, tienen una red de trabajo en común. Y dicen que en la vida ningún responsable político se ha dirigido a ellos como Goieskola para decirles: "señores ¡joe! Ojalá pudiéramos de alguna forma ir creando también Goieskolas por ahí, porque qué bonito, qué bien y tal ¿no?" (G2P3)

Una entrevistada echaba en falta ese impulso colaborador hasta en lo más básico: la capacidad de la red pública para crear itinerarios con coherencia educativa:

No soy nada partidaria de los grandes centros. Pero sí partidaria del itinerario educativo. En ese sentido en la Pública hemos fallado bastante en no tener más vinculación entre las etapas educativas. (E14)

III PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

9. CONCLUSIONES

1. La **autonomía escolar** es la **capacidad de un centro educativo para establecer sus objetivos** por medio del Proyecto Educativo y sus desarrollos, **construidos colectivamente**, para **decidir los medios y procesos** más idóneos para conseguirlos y para **gestionar los diferentes recursos** (humanos y materiales) de forma que, desde sus circunstancias y entorno, **dé respuesta a las necesidades de todas las personas** que integran la comunidad educativa. (Ver figura I)

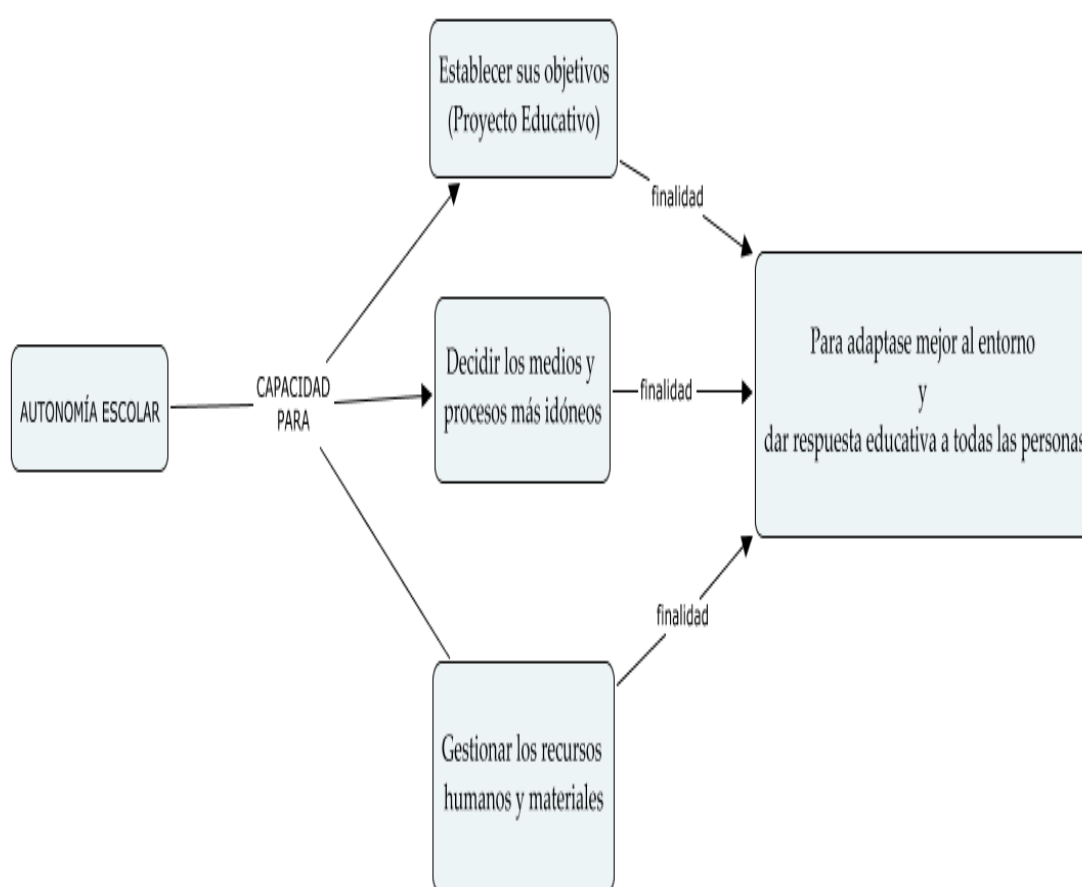


Figura I: Definición de autonomía escolar.

2. La autonomía escolar no es un fin en sí mismo, sino la condición de posibilidad y a la vez el resultado de procesos de reconstrucción institucional que permiten a los centros emerger como colectivos con capacidad de autoconciencia, de autodeterminación y de mejora, con la finalidad educativa de la excelencia en los aprendizajes de todo el alumnado en un marco de equidad y servicio público. (Ver figura II)

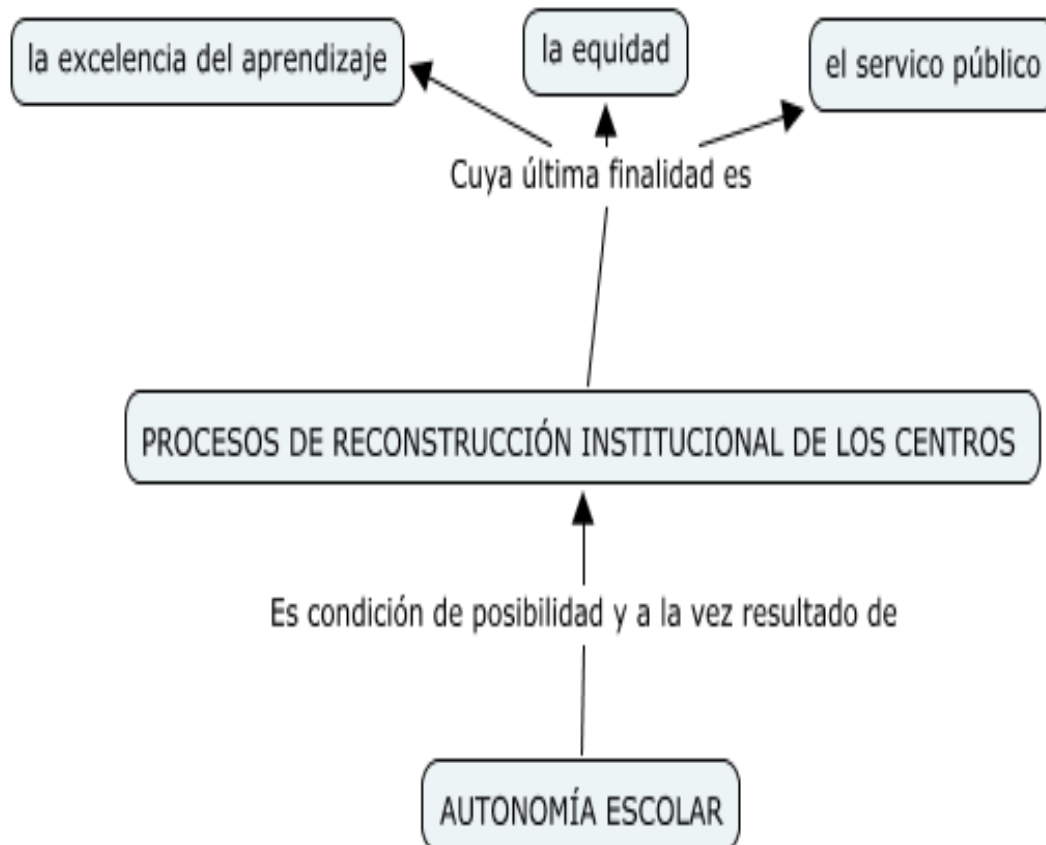


Figura II: La autonomía como condición de posibilidad, no como fin.

3. La autonomía escolar es un concepto reticular que interactúa sistémicamente con otros conceptos del sistema educativo (ver figura III) cuyo conjunto pugna por emerger y configurarse como un nuevo paradigma educativo, un salto cualitativo en la educación del siglo XXI.

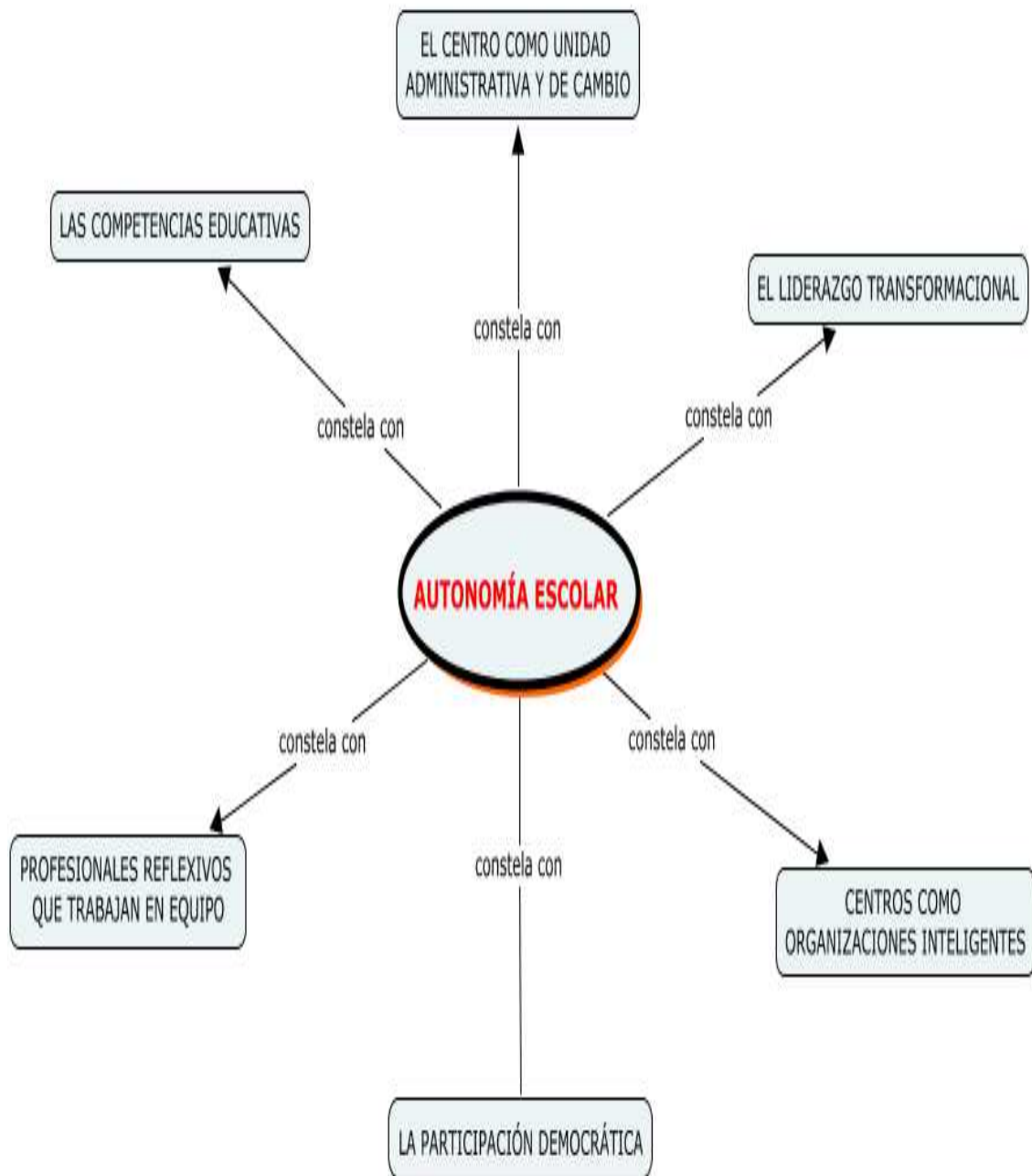


Figura III: La autonomía como concepto reticular de un nuevo paradigma educativo.

4. La autonomía escolar, al no ser un valor finalista sino un marco posibilitador, corre el riesgo de ser mistificado con intencionalidades espurias que adulteren el servicio público, la equidad y la democracia. Según respondamos a la pregunta “autonomía, ¿para qué?” nos encontraremos con muy diferentes modelos de autonomía escolar. (Ver figura IV).

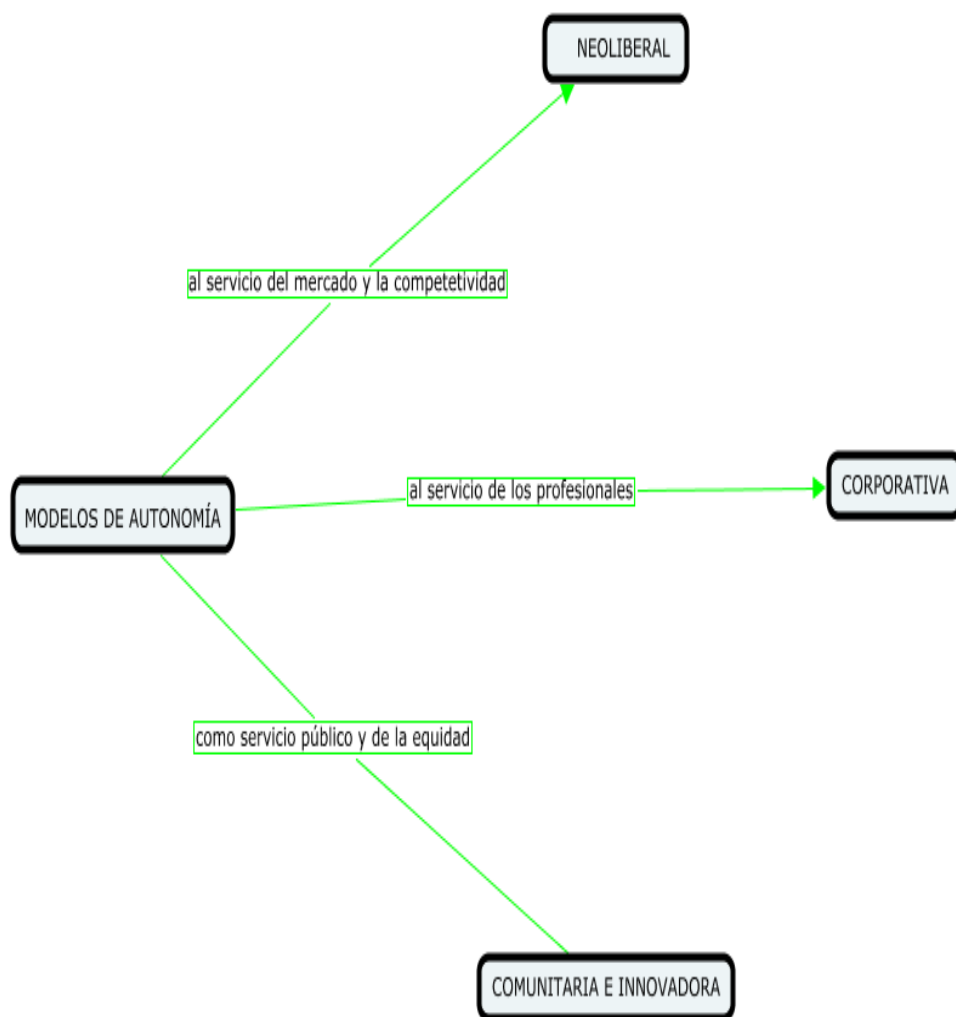


Figura IV: Modelos de autonomía

5. **La autonomía escolar** en la medida que representa un salto en la conciencia educativa, enmarcado dentro de un conjunto de esfuerzos hacia cambios cualitativos en la conciencia y el devenir de la humanidad, **se encuentra en fase embrionaria** y por ello las proclamas y las realizaciones distan aún demasiado, lo que puede dar la sensación de cansancio, de agotamiento del discurso y provocar la tentación del abandono de las utopías para conformarnos con miradas y preocupaciones más miopes. Esta fragilidad de lo emergente nuevo se manifiesta en los difíciles dilemas y tensiones entre los que se mueve, en que sea vulnerable a riesgos (ver figura V), se tope con resistencias y obstáculos (ver figura VI) y sea instrumentalizada para fines ajenos a toda escuela pública. Pero hay razones para la autonomía (ver figura VII), creemos en sus ventajas y las posibilidades de creatividad y de nuevas relaciones institucionales y personales, en definitiva, de nuevo futuro que encierra dentro de sí. **En el fondo del debate sobre la autonomía hay en juego un problema cultural, un nacer a nuevos modelos o patrones de pensamiento y acción.**

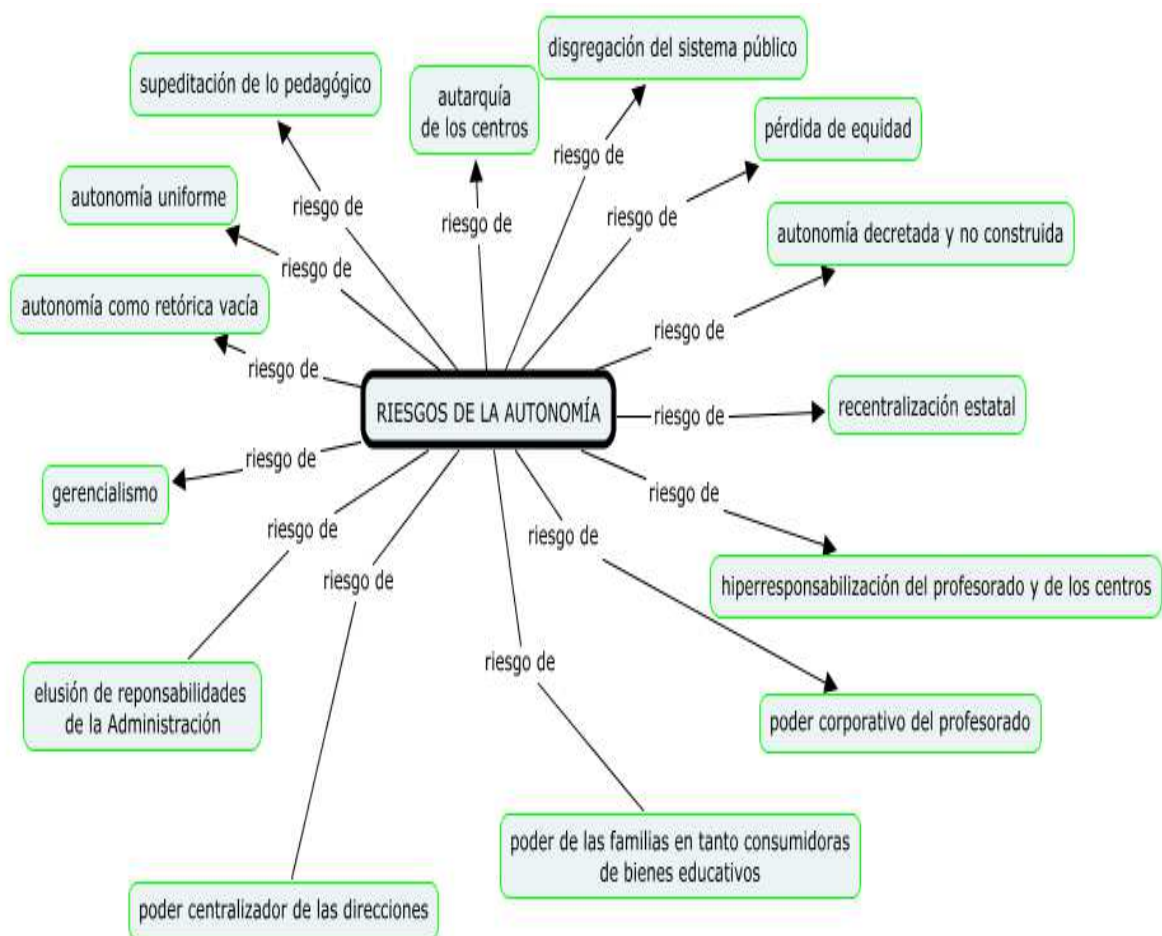


Figura V: Riesgos de la autonomía

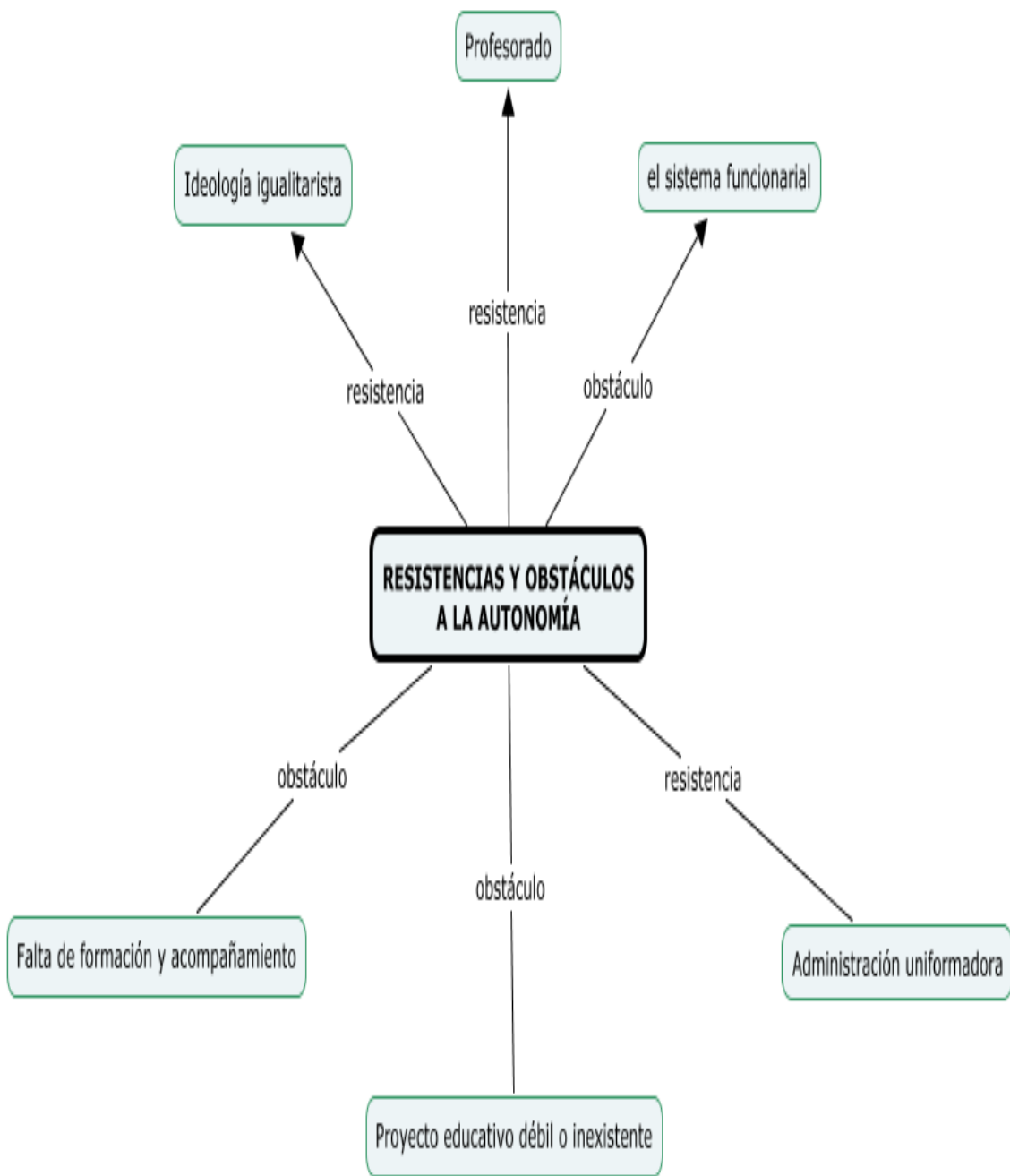


Figura VI: Resistencias y obstáculos a la autonomía.

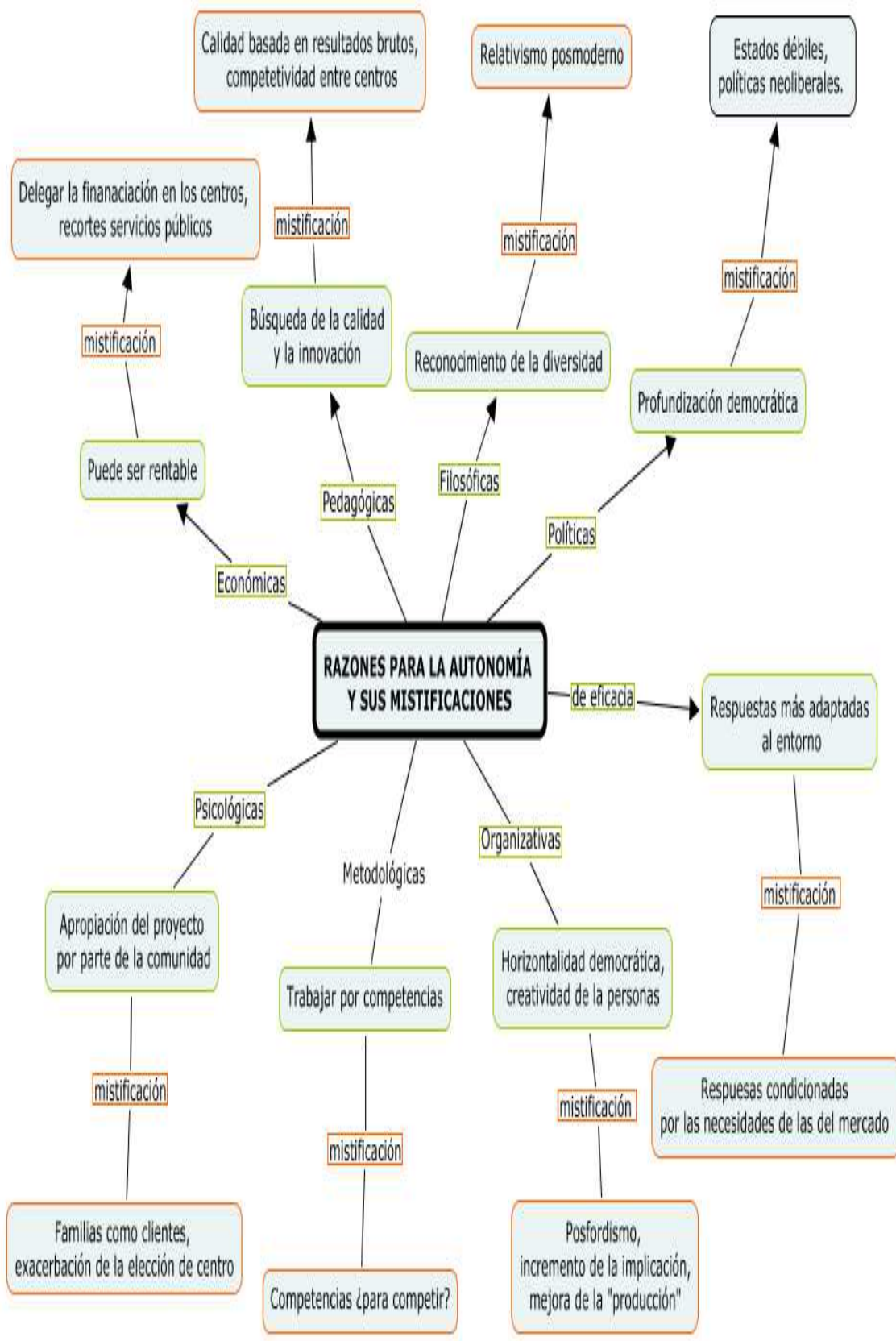


Figura VII: Razones para la autonomía y sus mistificaciones

6. Las tres últimas décadas hemos asistido a un fuerte impulso de las políticas promotoras de la autonomía escolar en el marco europeo. Sin embargo, ha sido un movimiento de arriba abajo y de variadas motivaciones, en las que, especialmente a partir de los noventa, ha predominado el criterio de hacer sistemas educativos más competitivos y el deseo de aligerar el papel y las responsabilidades económicas de los estados o de las administraciones educativas. Por otro lado, los procesos de autonomía, a excepción de algunos países escandinavos, no han pasado de ser procesos de descentralización administrativa, sin repercusión real en los municipios y en los propios centros educativos, adonde apenas ha llegado la ola descentralizadora. Es el caso español y también el caso vasco. (Ver figura VIII). El liderazgo de las direcciones españolas en el ámbito administrativo está por debajo de la media y el liderazgo pedagógico es el más bajo de la OCDE. Comparativamente con los países de esa organización el nivel de autonomía de los centros públicos vascos es muy bajo, sin competencias en gestión de personal y con importantes limitaciones en la gestión económica.

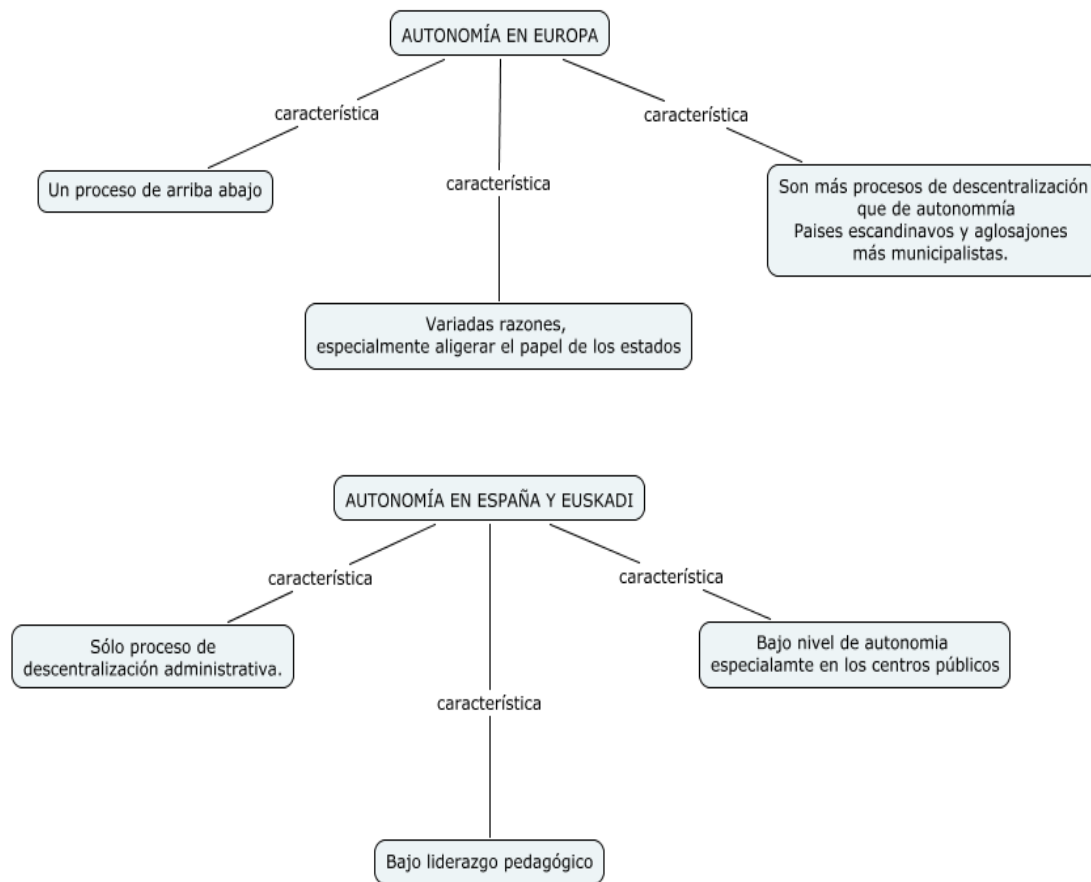


Figura VIII: La autonomía en Europa, en España y Euskadi.

7. Dentro de su concepción administrativista, que no deja margen a replanteamientos sobre la titularidad de los centros o la personalidad jurídica de los mismos, la LEPV (Ley de la Escuela Pública Vasca) es todavía un marco desaprovechado para el avance de la autonomía de los centros, con aspectos de la misma no suficientemente explorados, desarrollados o simplemente incumplidos: el marco jurídico que exige para hacer efectiva la autonomía y que todavía no se ha llevado a cabo, las inexploradas posibilidades de perfilación en la gestión de personal, la figura del Administrador... (Ver figura IX). Por restrictivos y mejorables que sean los marcos normativos, existe un salto entre la autonomía decretada y la desarrollada. Por eso, la clave de bóveda del avance en la autonomía no descansa tanto en la mejora –por otro lado, necesaria- de la legislación, sino sobre todo en el cambio cultural que permita el avance hacia nuevos paradigmas.

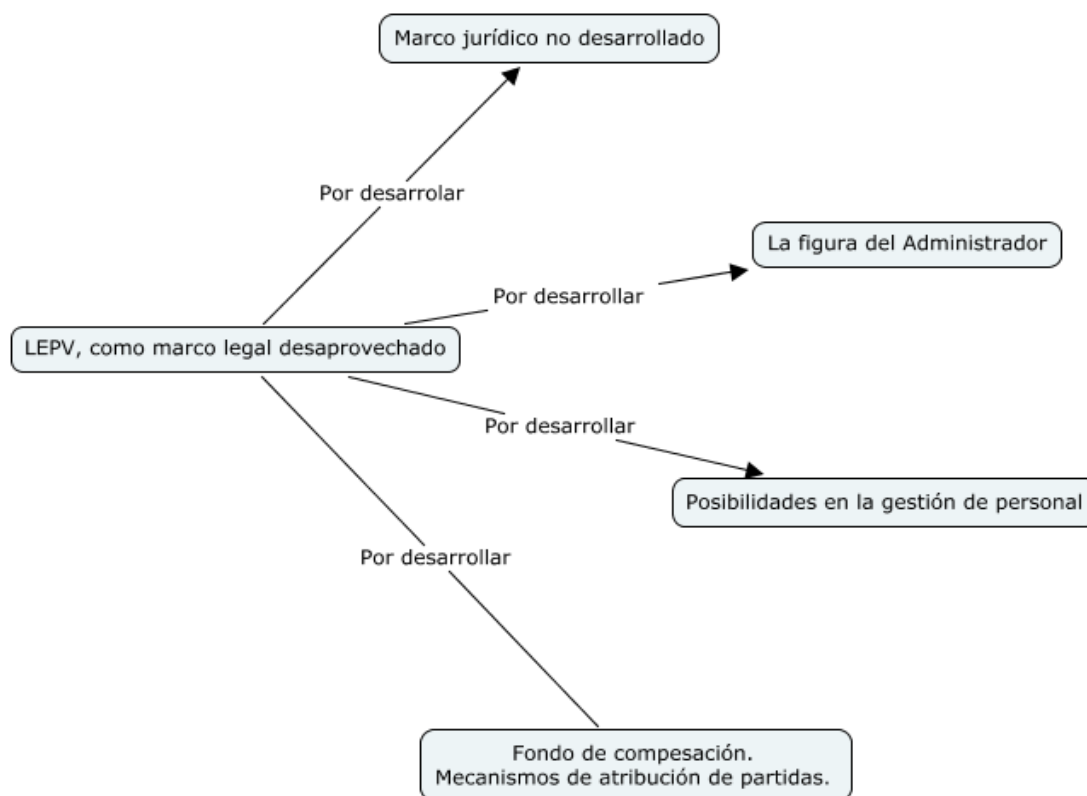


Figura IX: Algunos aspectos poco o nada desarrollados de la LEPV

8. Si comparativamente el **grado de la autonomía** de los centros públicos vascos es bajo, examinada la situación **por ámbitos** (ver figura X), podemos decir que:

- **en el ámbito pedagógico y curricular la permisividad de facto, y el nuevo decreto curricular, abren posibilidades de autonomía no despreciables que los centros no siempre exploran.** No obstante, los centros no crean currículos, que suelen estar ya sobresaturados en las normativas correspondientes. Muchas veces ni siquiera los reinterpretan o seleccionan, sino que hacen mero seguidismo de los libros de texto. Las competencias son un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje que se ve lastrado por la actual estructura curricular y el régimen funcional, por lo que no se ven con facilidad los caminos para avanzar.
- **En el ámbito organizativo existen algunos pequeños márgenes de autonomía, pese a la tendencia hiperreguladora de la Administración** a través de las Instrucciones de comienzo de curso o del Decreto de condiciones laborales y de las normativas que marcan con rigidez los horarios, calendarios y jornada.
- **En el ámbito de la gestión financiera se han dado pasos importantes para la gestión autónoma de las partidas económicas que se asignan a los centros** para que gasten en función de sus criterios. Pero sigue un marco restrictivo en obras, en obtención de fondos, en gestión de las compras y en la contratación de personal o de servicios.
- **En el ámbito de la gestión de personal la autonomía es prácticamente nula.**



Figura X: La autonomía por ámbitos en la Escuela Pública Vasca.

9. **Las principales rémoras** que dificultan el avance la autonomía en la escuela pública vasca son: A) **la Administración educativa**, que es pesada, centralista, no dialoga, ni conoce los centros, ni confía en ellos, dándoles un trato estandarizado. B) **El sistema funcionalial**, tal como está concebido, y la cultura profesional que ha florecido en torno a él. C) **La falta de direcciones y líderes**. (Ver figura X)

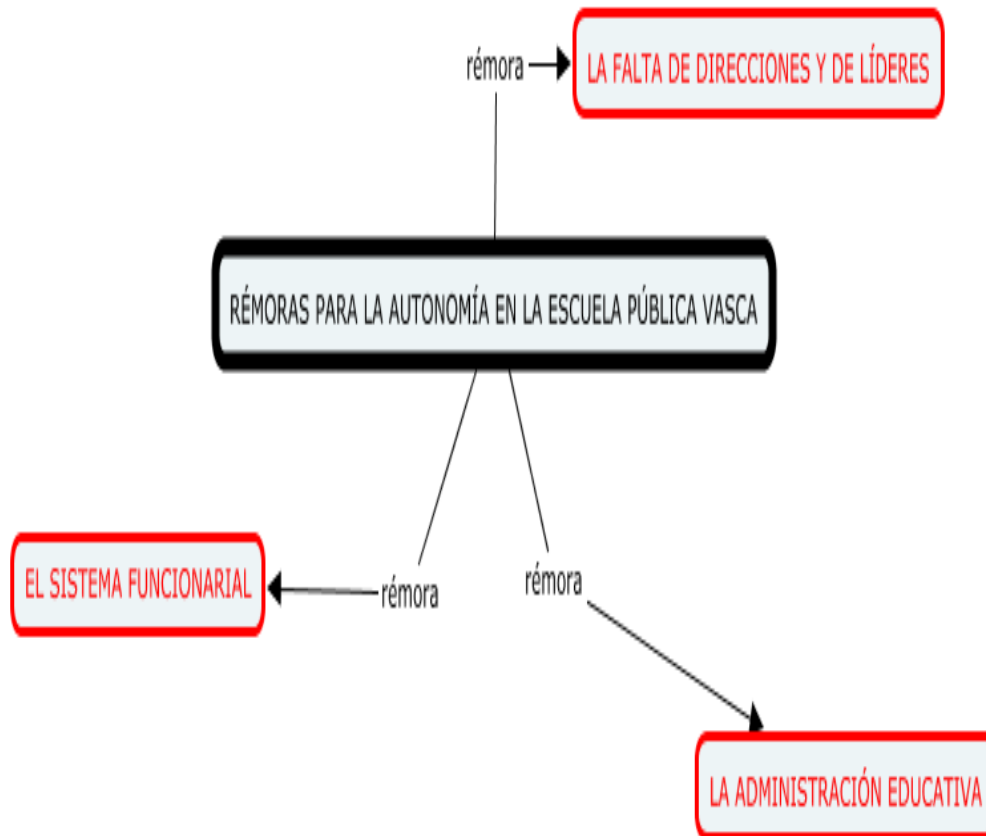


Figura X: Rémoras para la autonomía en la EPV.

10. La construcción de la autonomía tiene una serie de requisitos o condiciones (ver figura XI): Un proyecto educativo compartido por la comunidad escolar; un equipo directivo con proyecto y capacidad de liderazgo; unos equipos docentes estables, comprometidos y formados, un entramado de responsabilidades que articulen el centro; una participación activa de toda la comunidad; una interacción con el entorno; unos recursos materiales y económicos para poder desarrollar los proyectos; una evaluación y rendición de cuentas, en una cultura formativa y de mejora continua; una Administración -y unos servicios de apoyo y una Inspección- que acompaña, apoya y crea las condiciones. Todo ello bajo los valores y los principios inspiradores de la Escuela Pública Vasca. Al estado en que se encuentra cada uno de estos requisitos en la EPV (ver figura XII) nos referimos en las siguientes conclusiones.

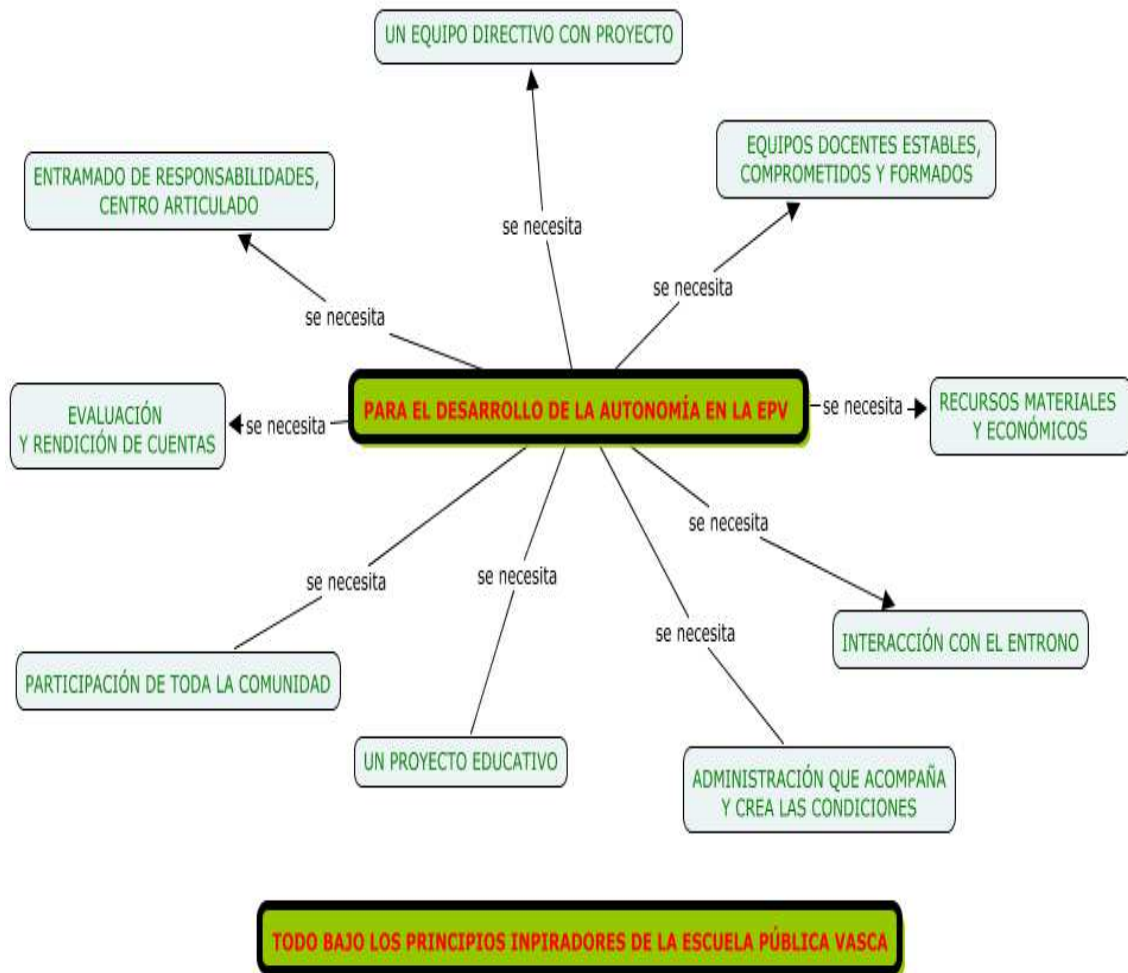


Figura XI: Requisitos para el desarrollo de la autonomía en la EPV.

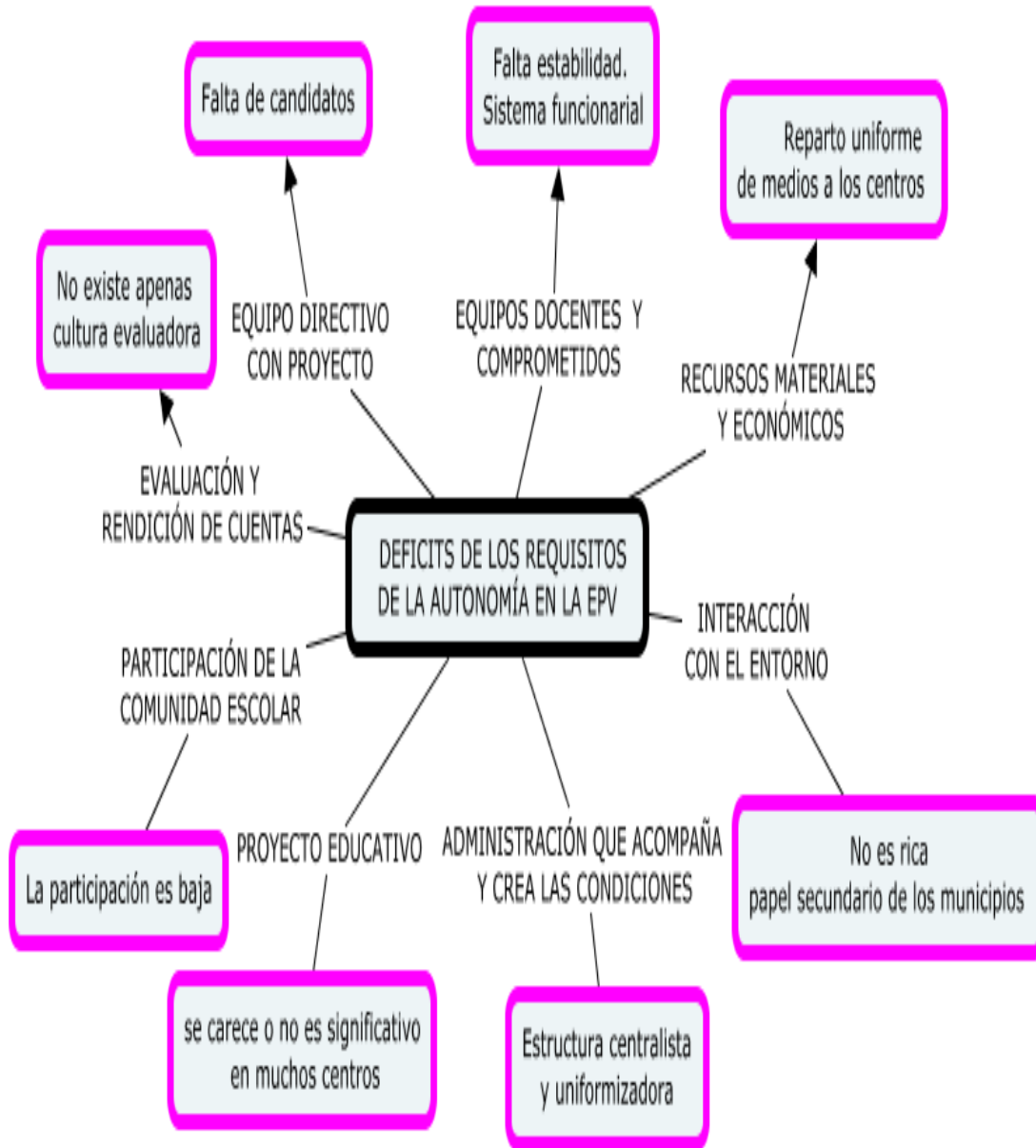


Figura XII: Déficit de los requisitos o condiciones para la autonomía en la Escuela Pública Vasca.

11. **Una mayoría de centros públicos no tiene proyecto educativo**, o si lo tiene, es un documento meramente formal, que no es referencia para la vida del centro. Se podrá estudiar la mejor manera de elaborarlo, pero, en todo caso, tener proyectos, aglutinarlos con coherencia es requisito imprescindible para reclamar autonomía. Los programas de calidad ayudan a estructurar y sistematizar procesos, pero no pueden aspirar a sustituir el proyecto educativo.

12. Un grave problema que arrastra la Escuela Pública es la falta de candidatos para las direcciones de los centros. Esto ha obligado a realizar continuamente nombramientos forzosos por cortos períodos de tiempo, lo que ha traído como consecuencia, sin menoscabo de la entrega y honestidad con que tratan de realizar su función las personas nombradas, **un liderazgo de subsistencia**, esto es, una gestión del día a día, sin más proyección de futuro que dar el mejor relevo posible al siguiente equipo directivo (Ver figura XIII). Además las direcciones deben soportar **pesadas cargas burocráticas o de gestión de la disciplina**, que les resta energía para el importante liderazgo pedagógico.

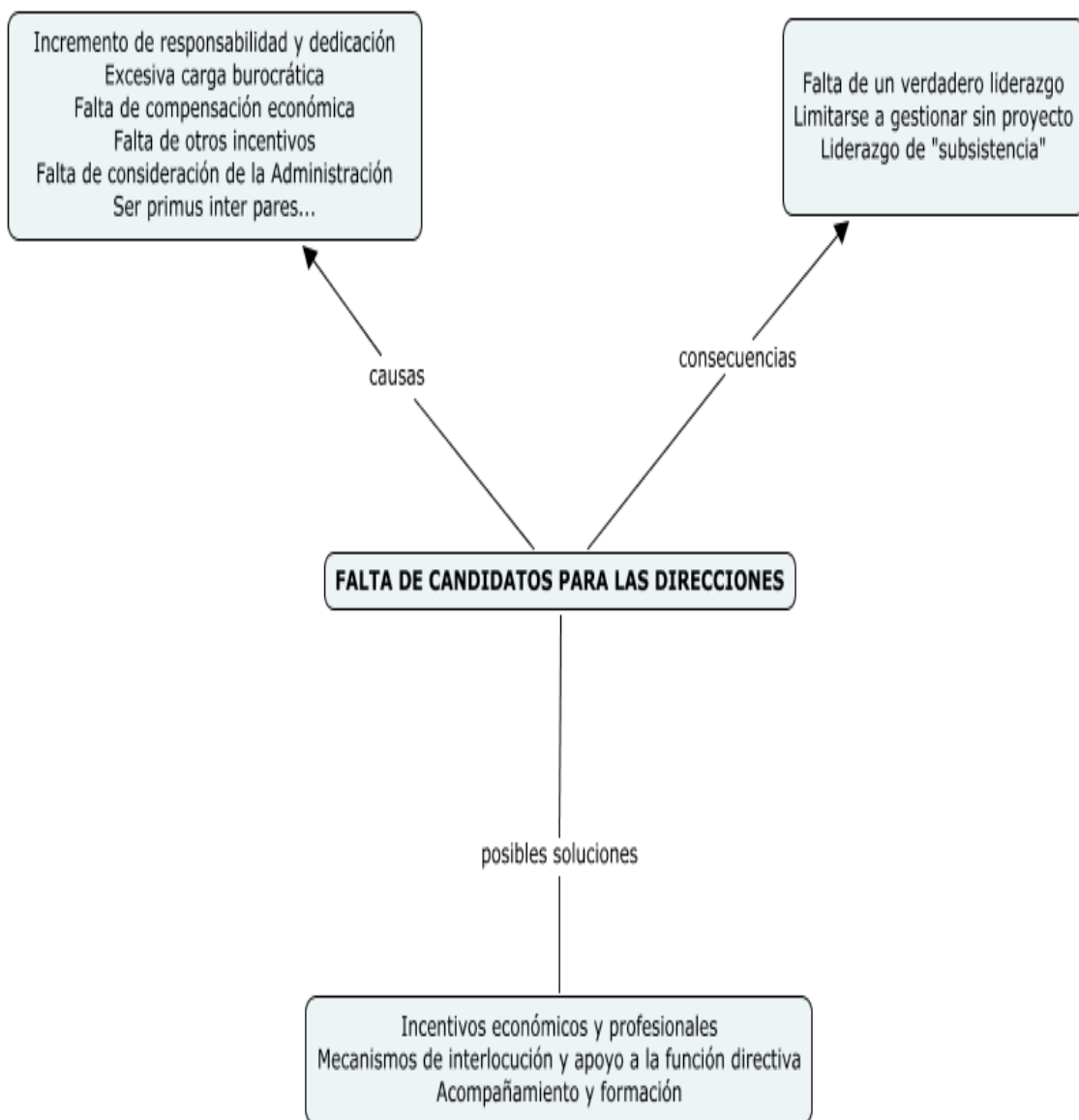


Figura XIII: Direcciones y liderazgo en la Escuela Pública Vasca.

13. El colectivo del **profesorado** es **plural y diverso** en características e implicación, pero podemos destacar cuatro elementos de importancia que condicionan la autonomía: las plantillas no gozan de **estabilidad**; la **cultura profesional** no está preparada para el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos y la dedicación a la tarea fuera del horario lectivo; el profesorado no es objeto **control y evaluación** en su trabajo; finalmente es un colectivo con **un alto promedio de edad**. El **sistema funcional**, basado en la acumulación de méritos por antigüedad y en la distribución especialidades, es un pesado lastre para las innovaciones que justifican la autonomía. Los centros se acomodan a los derechos funcionariales y no al revés. Los sindicatos, con frecuencia, refuerzan ese status quo. (Ver figura XIV)

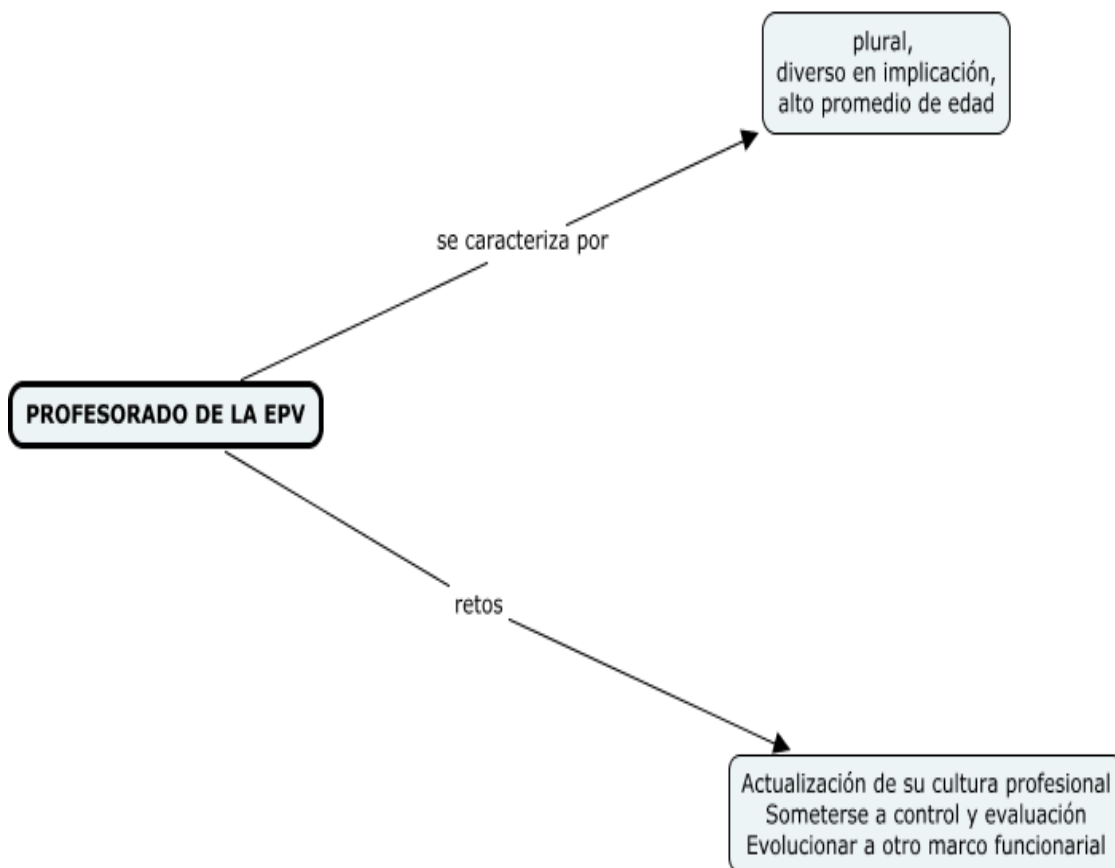


Figura XIV. El profesorado de la Escuela Pública Vasca.

14. **La participación en la Escuela Pública Vasca es baja** -quizá un reflejo de que ocurre en la sociedad-, salvo algunas excepciones como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje. Existen cauces formales de participación importantes que recoge la LEPV. Pero no se da una participación más vital, ligada al acontecer del centro. Las familias no participan, en general, de la vida del centro, no se coordina ni comparte la tarea educativa entre el centro y las familias. El alumnado no tiene cauces asequibles de participación, en general es una asignatura pendiente. La participación en los Consejos Escolares ofrece potencialidades desde la ley, pero muchas veces son reuniones formales, en las que no ha habido suficiente información o no se han preparado los temas. (Ver figuras XV y XVI)
15. **Hay un vacío de competencias educativas en los municipios vascos.** Ello repercute en la deficitaria inserción de los centros en su entorno próximo. (Ver figura XVI)

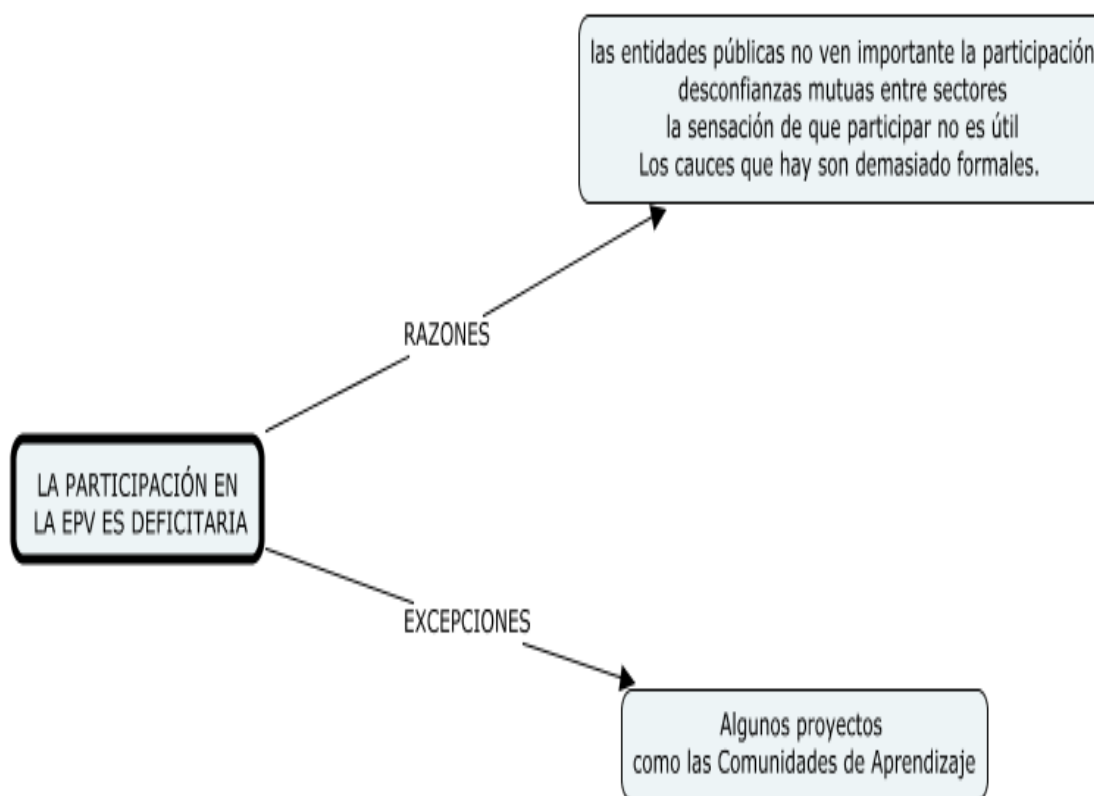


Figura XV: La participación en la Escuela Pública Vasca

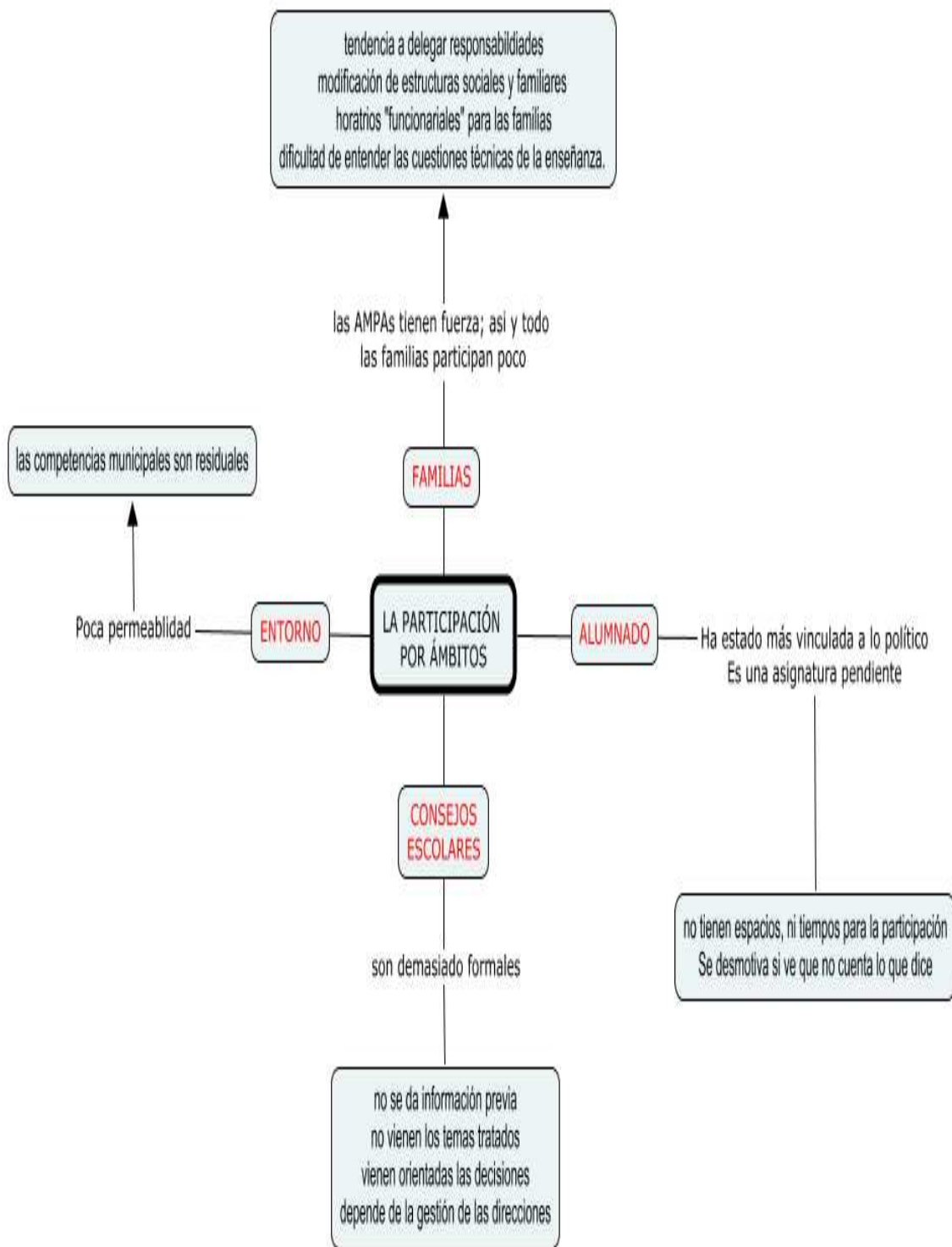


Figura XVI: La participación por ámbitos

16. En la Escuela Pública Vasca **no hay una cultura evaluadora**, ni de rendición de cuentas, salvo para el control de la asistencia y la contabilidad. Con la **evaluación de diagnóstico** se ha introducido por primera vez una evaluación externa vinculada a la mejora, lo que representa un pequeño paso esperanzador.
17. **La Administración no tiene un proyecto para la Escuela Pública**, más allá de responder a coyunturas, según los responsables políticos de turno.
18. **La Administración Educativa Vasca es centralista**, pesada en su estructura, mal coordinada, desconfía de los centros con los que se relaciona a través de **procedimientos estandarizados** y de la misma forma les reparte los recursos.
19. Reconociendo la pluralidad de inspectores e inspectoras y de prácticas, **la Inspección, en su conjunto, se encuentra muy entrapada por la burocracia y su propio sistema de calidad**, lo que le impide conocer mejor los centros y hacer debidamente una labor de acompañamiento en el camino hacia la autonomía. (Ver figura XVI para conclusiones 16 a 19)

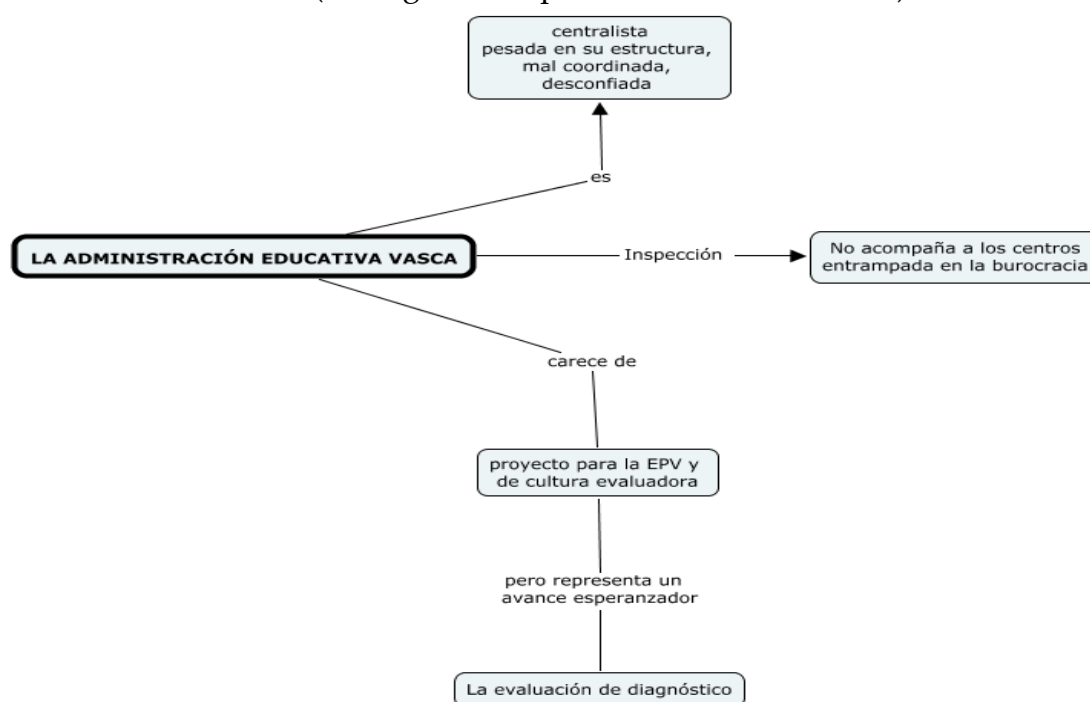


Figura XVI. La Administración Educativa Vasca.

20. **Un número importante de centros no cumple unos mínimos de calidad** como elaborar y tener vivos y operativos los documentos educativos básicos (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan de Convivencia, Plan Tutorial etc.) y las herramientas de gestión básicas. Existen las redes de Comunidades de Aprendizaje, de Amara Berri y de Kalitatea Hezkuntzan, pero una mayoría funciona sin ninguna vinculación con otros centros.

10. PROPUESTAS

1. **Elaborar un Plan Estratégico para la Escuela Pública Vasca.** La Escuela Pública Vasca necesita un relanzamiento, una revitalización y una actualización que le permita ajustarse mejor a los parámetros de calidad de una escuela del siglo XXI. Para ello se necesita un pacto entre las fuerzas políticas que alumbre un Plan Estratégico (puede recibir otro nombre) de medio plazo, en todo caso, por encima de coyunturas electorales y de quien ocupe la Consejería de Educación, Universidades e Investigación. Este Plan de carácter integral, tendría en el desarrollo de la autonomía uno de sus ejes vertebradores.
2. **Desarrollar el marco legal donde pueda sustentarse una política de impulso a la autonomía escolar,** cumpliendo de esta manera el requerimiento de la Ley de la Escuela Pública de crear un marco jurídico que posibilite la realización de un principio efectivo de la autonomía de los centros (artículo 3d). Este marco jurídico para la autonomía debe respetar y profundizar los principios y fines establecidos para la escuela pública, asegurando un buen servicio público y de calidad para todos y todas.
3. **Desarrollar los aspectos de la Ley de la Escuela Pública Vasca que todavía está pendientes de mayor concreción y/o de ejecución.** Entre ellos, además del marco jurídico señalado en la propuesta anterior, podemos indicar los siguientes:
 - 3.1. **La figura del Administrador,** su perfil y su forma de provisión. (Artículo 43)
 - 3.2. **Las potestades que la Ley reserva a los centros en materia de gestión de personal** como la elaboración de la plantilla en función del proyecto educativo, o la formulación de titulación o requisitos de capacitación para ocupar determinados puestos, o determinar reglamentariamente las medidas para que los órganos de gobierno de los centros públicos tomen parte en la provisión de puestos de trabajo. (Artículos 66.1 y 66.2)
 - 3.3. **El fondo de compensación a centros desfavorecidos.** (Artículo 10.2)
 - 3.4. **El procedimiento para la elaboración del presupuesto y la asignación de recursos a cada centro.** (Artículo 59)

4. **Orientar los esfuerzos en el ámbito pedagógico hacia el reto de las competencias y la respuesta a la diversidad**, permitiendo experimentaciones cuya continuidad esté por encima de otros criterios funcionariales.
5. **Estudiar fórmulas de liberalizar determinados aspectos organizativos**, por ejemplo, los relacionados con horarios, calendarios y jornada.
6. **Flexibilizar la normativa en el campo de la gestión financiera**. En concreto:
 - 6.1. **Revisar el límite para obras que hay establecido.**
 - 6.2. **Liberalizar las fuentes de compras**, de forma que no estén constreñidas a determinados proveedores señalados de antemano.
7. **Organizar los centros educativos en tono a un proyecto**. Los centros educativos no pueden seguir repitiendo rutinas sin propósitos explícitos de mejora y sin evidencias de la misma, a través de las evaluaciones. Sobre la base de la autoevaluación, de un sistema de formación en centro, de trabajos investigación-acción, los centros deben convertirse en instituciones con propósitos educativos.
 - 7.1. **Articular toda la organización del centro en torno a un proyecto global**, superando la atomización de proyectos inconexos.
 - 7.2. **Exigir a todos los centros en un plazo medio el Proyecto Educativo y sus desarrollos básicos**: El Proyecto Curricular, el Proyecto Lingüístico, el Plan de Convivencia y el Plan Tutorial. Además son necesarios el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el Plan de Gestión y las aplicaciones anuales por medio de los Planes Anuales y sus Memorias.
 - 7.3. **Facilitar herramientas y metodologías para la elaboración de forma participativa y democrática del Proyecto del Centro y sus desarrollos**, así como de los instrumentos básicos de planificación, de forma que tengan un enfoque estratégico, sean sencillos, operativos, evaluables y se puedan reformular para su mejora en ciclos encadenados de tiempo. En definitiva, que sean documentos vivos y de referencia permanente para el centro. Según la circunstancia de cada centro, se podrán priorizar vías inductivas o deductivas, o bien complementarias, en la definición de los propósitos educativos y sus realizaciones.

8. **Promover direcciones estables, competentes y profesionalizadas**, superando la actual situación de “acefalia” que afecta a más de la mitad de los centros públicos, gobernados por direcciones elegidas por la inspección. La mejora profesional de las direcciones no debe confundirse con la creación de un Cuerpo de Directores y Directoras.

8.1. **Aliviar las cargas burocráticas y de gestión de las direcciones.** Los directores y directoras se ven sometidos a altos niveles de estrés y volumen de trabajo, muchas veces de carácter burocrático, en respuesta a demandas de la propia Administración o en la gestión garantista de la disciplina. Hay que definirse respecto a la figura del Administrador, su relación con el EGA/AKA. En todo caso es necesario el incremento de dotación de plantilla para estas labores, junto a otras medidas como el aumento de los créditos horarios para dirección, todas ellas medidas necesarias para que la labor de las direcciones no se vea absorbida por la gestión del día a día.

8.2. **Proporcionar a los centros una aplicación informática global**, que alivie las tareas burocráticas y, sobre todo, permita una gestión de calidad. Es preciso reseñar que tenemos constancia de que en la actualidad ya se está trabajando sobre ello.

8.3. **Fomentar el liderazgo pedagógico**, centrando la función principal de la dirección en la mejora de los resultados de los centros y del alumnado.

8.4. **Mejorar los incentivos profesionales de todo tipo, también los económicos.** Las cargas directivas están muy por encima de la labor habitual de cualquier docente y ello no está debidamente compensado económicamente. Es necesario también ofrecer oportunidades de desarrollo profesional facilitando el acceso a otros puestos en la administración educativa o en otras, el disfrute de períodos sabáticos o de formación etc. Urge no hacer de la dirección una pesada carga de la que todos huyan, sino una función atractiva.

8.5. **Proporcionar formación para un ejercicio más competente de la dirección.** Esta formación debe estar centrada en los aspectos más relevantes del nuevo paradigma educativo, tales como planificación, evaluación, gestión de grupos humanos y de los cambios, liderazgo pedagógico, apoyo, asesoramiento y evaluación del profesorado etc.

- 8.6. **Mejorar la interlocución de los equipos directivos con la Administración**, buscando que sean interlocutores de los planes de ésta y que su papel en la relación diaria con los distintos servicios se vea reforzada y dignificada.
- 8.7. **Promover y reconocer un ejercicio compartido del liderazgo**. Hay que reconocer debidamente las otras figuras de la dirección y otras que puedan crearse. En todo caso, hay que fomentar un liderazgo que dinamiza, por medio del reparto de responsabilidades, a toda la comunidad escolar.
9. **Promover un cambio de la cultura profesional del profesorado**. Como se ha expuesto, es necesario un corrimiento de un paradigma a otro que supone pasar de ser enseñante de una materia a ser coeducador, de realizar un trabajo de forma individual a trabajar en equipo, de preocuparse de lo exclusivamente lectivo a tener que implicarse en la elaboración y desarrollo de proyectos, de ser única fuente del saber a ser mediador, dinamizador y coordinador de diferentes fuentes de conocimiento. Todo esto exige un conjunto de medidas como las siguientes:
- 9.1. **Proporcionar mayor estabilidad a las plantillas de los centros**, superando el “baile” anual de profesorado que en los últimos años ha venido afectando al 40% de las plantillas.
- 9.2. **Modificar la actual estructura docente, el sistema de acceso y la actual forma de provisión de puestos**. Como se trata de cambios radicales y profundos y que en lo sustancial escapan del ámbito de competencias de la Comunidad Autónoma Vasca, al menos se pueden explorar con más entusiasmo las posibilidades que la LEPV ofrece a los centros para la definición de sus plantillas, que antes se ha citado. Además existen dentro de la función pública formas de provisión especial y/o específica, poco utilizadas en la enseñanza.
- 9.3. **Conceder más importancia a los tiempos de presencia en el centro para tareas de coordinación**. Hay que evolucionar de una concepción de la tarea como meramente lectiva, de impartición de las clases, a una concepción profesional en la que los espacios para la reflexión, el debate, la coordinación y los acuerdos se han hecho imprescindibles. Las horas de coordinación deben tener su reflejo en los decretos sobre relaciones de puestos de trabajo. Para ello es necesario también revisar las actuales

condiciones laborales y los sindicatos deben favorecer en este aspecto y en el señalado en el punto anterior un cambio de patrón educativo.

9.4. **Priorizar la formación en centro.** Hay que revisar la eficacia del Programa Garatu y potenciar los planes de formación en centro vinculados al desarrollo de los planes estratégicos y a las inquietudes profesionales de cada claustro. En todo caso, se subrayan dos ámbitos insoslayables de formación: el modelo de enseñanza-aprendizaje en un marco de competencias educativas y la competencia digital del profesorado.

10. **Mejorar la implicación de toda la comunidad educativa,** superando las desconfianzas entre estamentos y creando sinergias en torno a unas intencionalidades educativas. Las complejas sociedades de hoy, con referentes culturales y axiológicos muy variados, exigen un discurso y unas prácticas cada vez más coherentes entre todos los agentes educativos. Para ello es necesario promover un conjunto de iniciativas como las siguientes:

10.1. **Aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías** para tener ofrecer una información actualizada y rápida de la vida del centro y de la marcha del alumnado y como cauce de comunicación bidireccional.

10.2. **Crear un entramado de comisiones mixtas,** bien las exigidas por el Consejo Escolar o el ROF de carácter más permanente, bien otras ad hoc, esto es, para abordar o solucionar una cuestión puntual. El carácter mixto les viene dado por la participación de representantes de diferentes sectores en cada una de ellas en las que el valor de las argumentaciones pesa más allá del rol o desempeño de quien argumenta.

10.3. **Promover la presencia en el centro de las familias y otros agentes,** incluso en actividades lectivas. Hay que superar desconfianzas y reforzar las interacciones y el sentido de pertenencia a la comunidad, aprovechando las aportaciones de todos los miembros de la comunidad escolar.

10.4. **Abrir los centros para actividades más allá de las formalmente lectivas.** Los centros no pueden identificarse con lugares donde se imparte una formación desconectada con la realidad, y en los que hay que pasar el menor tiempo posible. Pueden ser lugares de relacionalidad

y de creatividad, que fomenten una mayor identificación de la comunidad escolar con la institución. Es necesario abrir los horarios más allá de las actividades lectivas.

- 10.5. **Fortalecer los Consejos Escolares como órganos de representación de la comunidad escolar.** La revitalización a diferentes niveles de la vida del centro seguramente comportará una participación de mayor calidad en el Consejo Escolar. Asimismo la participación formal mejora cuando hay un proyecto compartido por toda la comunidad. En todo caso, cuidar de los Consejos, de su funcionamiento, de la documentación y convocatorias hechas con antelación, hacer que la información ofrecida sea asequible permite un interés y una apropiación por todos de la vida del centro. Es, sin duda, una tarea que compete en gran medida a la direcciones de los centros.
11. **Delegar más competencias educativas en los municipios y facilitar la permeabilidad con el entorno.** No es posible cambiar nuestro modelo institucional, convirtiéndonos de la noche a la mañana en un modelo municipalista, pero no es bueno que el poder local, el más cercano a los centros, tenga una competencia educativa tan residual. Hay que considerar que, en gran medida, la capacidad de atención social está en los municipios, que hay muchos programas educativos que son impulsados desde ellos, que muchos servicios podrían ofrecerse desde los municipios (autobuses, limpieza...). De la mano de los municipios se facilita la permeabilidad con el entorno. Es un tema inexplorado sobre el que como comunidad autónoma conviene iniciar una reflexión.
12. **Desarrollar instrumentos para la evaluación interna de los centros y para la evaluación de algunos colectivos de la enseñanza pública.** Pese al indudable margen de mejora que tiene su realización, la evaluación de diagnóstico ha supuesto un paso importante que permite una mirada reflexiva de los centros sobre sí mismos, mirada acompañada de propósitos de mejora. Pero la Escuela Pública Vasca carece de herramientas de autoevaluación de los centros. Universidad, ISEI-IVEI, Inspección, Berritzegunes deben aunar sus esfuerzos para generar instrumentos de evaluación de los diversos aspectos de los centros. En el momento de redactar estas líneas se está preparando una herramienta para la evaluación de las direcciones electas, las que han presentado proyecto. Este camino

emprendido con las direcciones debe prolongarse con otros desempeños, especialmente con el profesorado, en sus distintos colectivos.

13. **Situar a la Administración como líder de los procesos de cambio en la educación, poniéndola al servicio de los centros, para que les ayude y asesore en la elaboración de proyectos y en la construcción de espacios de autonomía, empezando por aquellos centros de medio desfavorecido que más lo precisen.** El giro copernicano que se pide a la Administración es que pase de reguladora de planes e instrucciones para un conjunto uniforme de centros, a ser acompañante de procesos de autonomía, haciendo del centro la unidad base administrativa y poniéndose al servicio de sus planes. Para ello se necesita una -no siempre fácil- relación y colaboración entre Administración y centros, que puede concretarse en medidas como las siguientes:

13.1. **Impulsar contratos de autonomía con los centros.** Ese espíritu colaborativo puede plasmarse en acuerdos entre administración y centros, donde expliciten y pacten planes de mejora, objetivos e indicadores de logro de éstos y los compromisos de la Administración para ayudar a su consecución. Naturalmente, con un marco temporal determinado para su realización y unos mecanismos claros de control y evaluación.

13.2. **Hacer una distribución de recursos con arreglo a estos dos criterios: entorno socio-económico de los centros y proyectos educativos que quiere impulsar el centro.** En realidad no es pedir nada nuevo, sino simplemente el cumplimiento del artículo 54.2 de la LEPV. En todo caso, la Administración debe asegurar unos mínimos de calidad y recursos para todos los centros.

13.3. **Realizar intervenciones específicas con normativas especiales en materia de gestión personal en centros de medio desfavorecido,** con dinámicas difíciles de revertir. La Administración debe impulsar iniciativas decididas en algunos centros sobre la base de equipos contrastados de profesionales. Si la autonomía debe ser una herramienta para la equidad, el impulso de proyectos, equipos y dotaciones especiales debe priorizarse en centros con necesidades especiales. En este punto, cabe recordar que pueden rescatarse los Proyectos Globales

de Intervención Educativa, que, aunque postergados, aún están vigentes en la normativa sobre necesidades educativas especiales.

14. **Reforzar las competencias de la Inspección más relacionadas con las labores de acompañamiento y evaluación.** La tarea de acompañamiento exige un alto nivel de competencia profesional, y de formación, que habrá que ofrecer a los inspectores e inspectoras en lo que debería ser un reenfoque de sus tareas dentro de un marco de autonomía para los centros.
15. **Responder desde los centros con procesos de elaboración colectiva de planes, proyectos y propuestas de mejora, en definitiva, con asunción de responsabilidades.** Saliendo de posturas de receptividad y de rutinas adireccionales, los centros deben asumir unos mínimos de calidad que vienen de la mano de propuestas como las siguientes:
 - 15.1. **Elaborar y tener operativos y referenciales el Proyecto Educativo y los demás instrumentos de planificación y ordenación de la vida del centro,** así como un determinado nivel de madurez tecnológica.
 - 15.2. **Participar en redes de centros.** Estas redes pueden constituirse sobre el compartir de determinados planteamientos educativos u organizativos o bien tratarse de centros de la misma zona. Sin perjuicio de seguir incrementando las redes, deben seguir contando con apoyo las que existen actualmente: Amara Berri, Comunidades de Aprendizaje y Kalitatea Hezkuntzan.

REFERENCIAS

- Agirre, J. (2006) "Autonomía y gestión en los centros educativos". *Organización y gestión educativa*. N^o 3 Mayo-Junio 2006, 27-29.
- Álvarez Fernández, M. (2007). "Los estilos de dirección". En Vaello, J. (coord.), *Equipos directivos y autonomía de centros* (pp. 173-194). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Análisis prospectivo de los centros educativos de la CAPV a 2015 (2007, febrero)*. Prospektiker S.A. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Descargado el 8 de Febrero de 2010 de <http://www.kristaueskola.org/irudiak/File/6%20BOLUMENA.pdf>
- Anderson, G. y Dixon, A. (1993). "Cambios de paradigma y gestión local en los Estados Unidos: hacia un paradigma de potenciación social". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 61-76). Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Angus, L (1993). "Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 19-44). Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Antúnez, S. (1998). "La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto!". *Contextos educativos*, 1 (1998), 13-29.
- Antúnez, S. (coord.). *Descentralización y autonomía de los centros (Sección I)*. *Conferència Nacional d'Educació. Debate sobre el sistema educativo catalán*. (2002). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. 4ª edición (2005). Madrid: Morata.

Autonomia eta azpiegitura. XVIII Topaketak. (2005, Marzo). Donostia: Sarean. Descargado el 9 de Febrero de 2010 de http://www.sarean.net/marko_haundia.htm

Autonomía de los centros educativos. Conferencia. (1998, Mayo). Bilbao: CCOO-Irakaskuntza.

Autonomía de los centros educativos. VI Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Fundación Europea Sociedad y Educación (2009). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Austin, T. (2008). "Investigación cualitativa". Descargado el 1 de Febrero de 2010 de <http://metinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>

Ball, S. (2003). "Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 119-138). Tres Cantos (Madrid): Akal.

Bas, JM (2005). "La descentralización territorial de la educación". En Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 135-175) Las Rozas (Madrid): CISSPRAXIS.

Biain, C. y Lasa, P. (2004, septiembre). *La autonomía de los centros en la Escuela Pública Vasca*. Comunicación presentada en "Ikastetxeen Zuzendaritzari buruzko Nazioarteko IV. Biltzarra". Universidad de Deusto. Bilbao.

Bolívar, A. (2008): "La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas". En A. García

- Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares* (pp. 29-63). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bolívar, A. (2004). "La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas". *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Cabada, J.M. (2007a). La autonomía de los centros educativos I. *Comunidad Escolar*, 810. Descargado el 1 de febrero de 2010 de <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/810/tribuna.html>
- Cabada, J.M. (2007b). La autonomía de los centros educativos III. *Comunidad Escolar*, 812. Descargado el 1 de febrero de 2010 de <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/812/tribuna.html>
- Calero, J (2009). "Resultados educativos y autonomía: un análisis basado en PISA 2006". En *Autonomía de los centros educativos* (pp. 135-149). VI Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Calero, J. (2010). "La autonomía de los centros escolares y su relación con la equidad". En "Autonomía de los centros educativos". *Participación Educativa* 13, 88-94. Consejo Escolar del Estado.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Celáa, I. "Comparecencia de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación ante la Comisión de Educación del Parlamento Vasco". (10-06-09). Descargado el 20 de Abril de 2010: http://www.parlamento.euskadi.net/pfrm_cm_egutc.html

Consejo Escolar de Euskadi. *Autonomía y Participación. Reflexiones desde la Comunidad Autónoma del País Vasco* (1999). Descargado el 29 de Enero de 2009 de http://www.euskadi.net/r33-2732/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/1999-autonoma.pdf

Consejo Escolar de Euskadi. Programa de Calidad del Departamento. SAREAN, Asociación de centros den Ed. Infantil y Primaria. BIHE, asociación de directores de Ed. Secundaria. *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi* (2009). Descargado el 29 de Enero de 2010 de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/d2_c.html

Cood, J. (1993) "Gerencialismo, liberalismo mercantil y el paso hacia la autonomía escolar en Nueva Zelanda". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 181-201). Tres Cantos (Madrid): Akal.

Delors, J. (1996). "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: Unesco.

Demaine, J. (1993). "La Nueva Derecha y la autonomía escolar". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 45-60). Tres Cantos (Madrid): Akal.

Díaz Rodríguez, V. (2007). "Planes de centro y autonomía. Orientaciones para hacer de la necesidad virtud". En Vaello, J. (coord.), *Equipos directivos y autonomía de centros* (pp. 157-169). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Egido, I. (2008). "La autonomía de los centros escolares en la Unión Europea". En García Albaladejo, A. (coord.) (2008). *La autonomía de los centros*

escolares (pp. 147-175). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

El centro educativo como marco de la calidad. Jornadas organizadas por el Departamento de Educación, Universidades y Educación del Gobierno Vasco. Bilbao, Mayo, 2002.

Escudero Muñoz, J.M. (1999, febrero). *La autonomía organizativa de los centros escolares*. Conferencia presentada en el Seminario "La autonomía de los centros escolares". Consejo Escolar del Estado. Madrid.

Estruch, J. (2006a). "Autonomía, ¿para qué?". *Cuadernos de Pedagogía*, 362. 104-108.

Estruch, J. (2006b). *Autonomía de centro: tantas oportunidades como riesgos*. Ponencia presentada en las 4ª Jornadas Educativas BIHE: Diversidad y autonomía de centros. Vitoria-Gasteiz: Marzo, 2006.

Estruch, J (2006c). "¿De qué hablamos cuando hablamos de autonomía escolar?" Ponencia presentada en las 4ª Jornadas Educativas BIHE: Diversidad y autonomía de centros. Vitoria-Gasteiz: Marzo, 2006. Traducción del artículo "De què parlem quan parlem d'autonomia escolar?", publicado en *Aula i debat*, diciembre, 2005.

Eurydice, la red de información sobre educación en Europa (2007). "La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas". Bruselas: Eurydice.

- Eurydice, la red de información sobre educación en Europa (2008). *“Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa”*. Bruselas: Eurydice.
- Euskal Eskola. Escuela Vasca*. Ikastolen Elkartea (1990).
- Fernández Enguita, M (coord.) (2002). *¿Es pública La escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.
- Gairín, J (2008). “Autonomía, calidad y evaluación”. En García Albaladejo, A. (coord.) (2008). *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81-130). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Gairín, J. (2005). “La autonomía institucional”. En Gairín, J. (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 253-326) Las Rozas (Madrid): CISSPRAXIS.
- Garagorri, X. (1994). “La autonomía desde el movimiento de las ikastolas”. En Villa, A. (coord.). *Autonomía institucional de los centros educativos* (pp. 147-160). Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- García Albaladejo, A. (coord.) (2008). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- García Alegre, E. (2006). “La autonomía de los centros educativos. El caso de Cataluña”. *Revista de Gestión y Organización Educativa*.
- García Garrido, JL (2005). “Centralización y descentralización en los sistemas educativos”. En Gairín, J. (coord.) (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29-83) Las Rozas (Madrid): CISSPRAXIS.

- Jimeno, J. (2005a). "¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad?" En Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 85-134) Las Rozas (Madrid): CISSPRAXIS.
- Jimeno, J. (2005b). "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares". En Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 209-251) Las Rozas (Madrid): CISSPRAXIS.
- Gómez Llorente, L. (2006). "El riesgo de la privatización encubierta", *Cuadernos de Pedagogía*, 362. 92-97.
- Hanson, M. "la descentralización educativa. Problemas y desafíos". *PREAL*, 9. Santiago de Chile: 1997.
- Hartley, D. (1993). "El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión?". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 119-138). Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Hidalgo, M. (1994). "La autonomía en la Ley de la Escuela Pública Vasca". En Villa, A. (coord.). *Autonomía institucional de los centros educativos* (pp. 113-127). Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Hopkins, D. "Large scale reform in England". Case study in large scale educational change prepared for the Microsoft Corporation, September, 2004. Este documento fue presentado en *el X Seminario OCDE/Japón sobre la mejora del rendimiento en los centros de enseñanza en Tokio*. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/otros_informes_c.html

Ikastetxeen autonomia. XXII Topaketak. (2007, Marzo). Donostia: Sarean.

Descargado el 9 de Febrero de 2010 de http://www.sarean.net/marko_haundia.htm

Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004-2005. Consejo Escolar del Estado (2006). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Jäger, W. (2002). *La ola es el mar.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Jornadas sobre la Dirección de los centros públicos de la CAPV Palacio Euskalduna.

Bilbao, 25 y 26 de enero de 2001. Consejo Escolar de Euskadi.

Descargado el 29 de Enero de 2010 de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/Jornadas%20direccion%2001-01.pdf

Kell, P (1993). "Gerencialismo y fuerzas del mercado en la educación profesional: la educación "balcanizadora" de un "república bananera". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 251-269). Tres Cantos (Madrid): Akal.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

La autonomía de los centros educativos como factor de calidad. XX Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Mayo, 2008. Toledo.

Las competencias educativas básicas. Marco conceptual de la educación por competencias. XVIII Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Mayo, 2008. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.

- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Aravaca (Madrid): McGraw Hill.
- Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. (BOE 04-07-1985).
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-11-1990).
- Ley 1/ 1993 de la Escuela Pública Vasca. (BOPV 25-02-1993).
- Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Públicos. (BOE 21-11-1995).
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación. (BOE 24-12-2002).
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. (BOE 04-05-2006).
- López Martínez, J. (2008): “La autonomía de los centros en la Ley Orgánica de Educación (LOE)”. En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares* (pp. 9-27). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- López Rupérez, F. (2007) “Pieza clave, en un contexto de complejidad”. *Cuadernos de pedagogía*, 362. 98-103.
- Manifiesto de FEDADI (Federación de Directivos de Centros Educativos Públicos) en la XV Asamblea de la Permanente Estatal de Directores de Secundaria (2007, mayo). Descargado el 3 de Febrero de 2010 de <http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2009/11/Santiago.pdf>
- Marchesi, A. (2003) “La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades”. *XVIII Semana Monográfica de Educación Santillana* (Madrid, 17-21 noviembre 2003). Descargado el 1 de Febrero de 2010 de

[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201001/xvi
ii.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201001/xvi%20ii.pdf)

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marques, C. (2004). "La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada". *Revista de Educación*, 333, 59-90

Martín, A. y Peraza, E. (2010). "Eurydice, 2007: La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas". *Participación Educativa*, 14, 73-87. Consejo Escolar del Estado

Martín, E. (2009). "Autonomía escolar y evaluación: dos pilares de la calidad de la enseñanza". En *Autonomía de los centros educativos*. VI Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Martín, E. (2010). "Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación". En "Autonomía de los centros educativos". *Participación Educativa* 13, 127-133. Consejo Escolar del Estado.

Martini, A. (2004). "Autonomía escolar. Un análisis del caso italiano". *Revista de Educación*, 333, 141-163.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

Meuret, D. (2004). "La autonomía de los centros escolares y su regulación". *Revista de Educación*, 333, 11-39.

- Ojembarrena, R. (2000). *Estudio sobre la dirección de los centros públicos*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.
- Oroz, AM. (1994). "La autonomía de un centro público: problemática, posibilidades y límites". En Villa, A. (coord.). *Autonomía institucional de los centros educativos* (pp. 161-196). Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Pérez, J.M. (2006). "Participación autonomía y gobierno en los centros educativos". *Organización y gestión educativa*. N^o 3 Mayo-Junio 2006, 23-26.
- Pont, B. (2009). "Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales". En *Autonomía de los centros educativos* (pp. 53-66). VI Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Pont, B. (2010). "Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales". En "Autonomía de los centros educativos". *Participación Educativa* 13, 62-72. Consejo Escolar del Estado.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y practica*. Volumen 1. Resumen ejecutivo. Bruselas: OCDE.
- Primer informe de la evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi*. (2005). Bilbao: ISEI-IVEI.
- "Programa electoral: Autonómicas 2009". PSOE-PSE-EE. Descargado el 18 de marzo de 2010 de <http://www.socialistasvascos.com/docsinteres/autonomicas-2009-programa-electoral-D157.php?sbc=178&sec=235>

Resolución del Viceconsejero de Educación, de convocatoria pública para la autorización de planes piloto de mejora para el desarrollo de la autonomía de los centros docentes públicos, para el curso 2007-2008.

Robertson, S. (1993) "La política de delegación, autonomía y postfordismo en las escuelas". En Smyth, J. *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 139-161). Tres Cantos (Madrid): Akal.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Rul, J. (1993) "¿Por qué es necesaria la autonomía del centro educativo?" *Aula*, 14, 84-92

Sandín, M^a. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sarasua, A. (2007). "La autonomía de los centros debe ser construida". *Organización y gestión educativa*. N^o 5 Septiembre-October 2007, 7-12.

Sarasua, A. (2007). "La autonomía de los centros debe ser construida". *Organización y gestión educativa*. N^o 5 Septiembre-October 2007, 7-12.

Saratxaga, K. (2007). *Un nuevo estilo de relaciones para el cambio organizacional pendiente*. Madrid: Pearson Educación.

Smyth, J. (1993) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Tres Cantos (Madrid): Akal.

TALIS (OCDE). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y aprendizaje. Informe español* (2009). Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación.

Vaello, J. (coord.) (2007). *Equipos directivos y autonomía de centros*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Villa, A. (coord.) (1994). *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao:
ICE. Universidad de Deusto.

ANEXO I

CUESTIONARIO

DIMENSIONES	¿QUÉ QUEREMOS CONOCER?	PREGUNTAS
El concepto de autonomía y sus diversas concepciones	<ul style="list-style-type: none"> • La idea que se tiene de la autonomía. • Las concepciones que anidan en cada una de ellas. • Las concepciones predominantes. 	<p>¿Qué entiende usted por autonomía de centros?</p> <p>¿Qué ventajas y efectos positivos podría traer un incremento de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca?</p> <p>¿Qué peligros e inconvenientes podría traer un incremento de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca?</p>
Su desarrollo legislativo y práctico en la Escuela Pública Vasca	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca: el legislativo y el que se ha logrado plasmar en los centros. • Detectar dónde pueden estar las resistencias y dificultades. 	<p>¿Qué opinión le merece el grado de regulación legislativa de la autonomía en la CAPV?</p> <p>¿Qué opinión le merece el grado de autonomía desarrollado en la práctica en la Escuela Pública Vasca?</p> <p>¿Qué valoración le merecen las experiencias piloto desarrolladas los últimos años?</p> <p>¿Qué resistencias detecta usted para avanzar hacia un mayor grado de autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca?</p>

<p>Avances y deficiencias generales y por ámbitos en la Escuela Pública Vasca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los avances y las carencias generales que se detectan. • Los avances y las carencias por ámbitos que se detectan. • Las orientaciones y medidas que habría que impulsar. 	<p>¿Qué aspectos de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca le parecen más desarrollados?</p> <p>¿Qué aspectos le parecen más deficientes?</p> <p>¿Qué aspectos de la autonomía institucional en general habría que potenciar?</p> <p>¿Qué aspectos de la autonomía pedagógica habría que potenciar?</p> <p>¿Qué aspectos de la autonomía organizativa habría que potenciar?</p> <p>¿Qué aspectos de la autonomía de gestión habría que potenciar?</p>
<p>La construcción de la autonomía: Principios y condiciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los requisitos que se deben cumplir y los límites que hay que poner a la hora de construir la autonomía de la Escuela Pública Vasca de forma adecuada. • Las fórmulas organizativas que son más interesantes para construir la autonomía. 	<p>¿Qué principios y condiciones debe regir un incremento de la autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca? Y ¿qué límites le pondría a dicha autonomía?</p> <p>¿Se le ocurren algunas fórmulas de organizar esa relación, de operativizar esa autonomía de los centros?</p> <p>¿Cuáles pueden ser las óptimas desde el punto de vista de la mejora del servicio público y la equidad?</p>

<p>El liderazgo. Las direcciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de liderazgo que se ha venido dando en los centros de la Escuela Pública Vasca. • El tipo de liderazgo que convendría impulsar en la Escuela Pública Vasca. • Las causas de que no haya disposición a asumir responsabilidades directivas y posibles soluciones 	<p>¿Cuál ha sido hasta ahora el papel de las direcciones en los centros de la Escuela Pública Vasca? ¿Han ejercido algún liderazgo? ¿De qué tipo?</p> <p>¿Qué tipo de liderazgo, de responsabilidades, convendría impulsar o relanzar?</p> <p>¿A qué razones atribuye usted las dificultades que existen para encontrar personas que quieran asumir funciones directivas? ¿Qué medidas pueden incentivar la presentación de candidaturas?</p>
<p>La participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tipo de participación que ha habido en los centros de la Escuela Pública Vasca por parte del profesorado, alumnado, familias y entorno. • Las medidas que se pueden impulsar para mejorar la participación de estos colectivos. • En concreto, los cambios que hay que impulsar en la función docente y en la formación, para favorecer la autonomía. • La relación que ha habido y debe haber entre las direcciones y los OMRs 	<p>¿Cómo valora usted la participación habida hasta ahora en los centros de la Escuela Pública Vasca por parte de profesorado, alumnado, familias, entorno?</p> <p>¿Qué medidas se podrían adoptar para mejorar la participación de cada sector?</p> <p>En concreto, ¿qué cambios habría que introducir en el desempeño y en la formación del profesorado para favorecer la autonomía?</p> <p>¿Qué opinión le merece el funcionamiento de los OMRs? ¿Cuál debe ser papel? ¿Y qué tipo de relación deben tener con las direcciones?</p>

<p>Relaciones Administración-centros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El balance de la relación habida hasta ahora entre Administración y centros. • El papel que ha jugado la Inspección. • El papel, el reparto de responsabilidades que compete a cada uno de los agentes. 	<p>¿Cómo le parece que ha sido hasta ahora la relación entre la Administración y los centros?</p> <p>¿Cómo le parece que ha sido el papel de la Inspección?</p> <p>¿Cuál debería ser en adelante el papel de la Administración y de los centros, cuál su relación? ¿Y el de la Inspección?</p>
--	---	---

ANEXO II

PROPOSICIONES

El concepto de autonomía en los participantes en la investigación

1. Autonomía es la capacidad de una comunidad escolar de decidir sobre los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión de los recursos humanos y materiales para llevar a cabo su proyecto educativo, de forma que se adapte y responda mejor a sus circunstancias y su entorno.
2. La autonomía no es un fin en sí mismo, sino sólo una herramienta para conseguir el fin verdadero de la educación que es la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado en un marco de equidad y servicio público.
3. La autonomía es un derecho de los centros. No es un premio que debe restringirse sólo para algunos. Ahora bien, la autonomía se construye. Es un proceso que hay que preparar, cuidar y trabajar. Por eso se pueden reconocer distintos niveles de autonomía en los centros, que muchas veces irán vinculados a la dotación específica de recursos.
4. La autonomía es un concepto sistémico que interrelaciona con una constelación de conceptos pertenecientes a un nuevo paradigma educativo que pugna por emerger: el centro como unidad administrativa y de cambio, las competencias, el liderazgo transformacional, la participación democrática, la interacción con el entorno, las organizaciones inteligentes, el profesional reflexivo que trabaja en equipo... Todo ello estrechamente vinculado con la innovación educativa.

5. La autonomía encierra unos peligros evidentes cuando se la apropian los equipos directivos o el profesorado, o cuando se utiliza para una competitividad entre los centros y trae como consecuencia una disgregación del sistema.
6. La autonomía ofrece también una serie de ventajas: supone una respuesta mejor a la diversidad de contextos, genera confianza y reconocimiento para los centros, que ganan en implicación, motivación, y capacidad de evaluar para innovar. Es una herramienta de mejora en los centros, aunque todavía su eficacia no esté claramente demostrada. Por eso, pese a sus riesgos, merece la pena arriesgar e impulsarla.
7. La autonomía debe tener unos límites que son los que marcan el servicio público y la pertenencia a una red pública de centros. No puede haber autonomía que no respete la inclusión, que ponga filtros en la admisión de alumnado o que no asegure un currículo básico para todos.
8. Se da un cierto cansancio respecto al tema de la autonomía, como si fuera un discurso agotado antes de nacer. Hay una maraña de intereses que convierten la autonomía en un discurso retórico fácil, pero estéril. Falta voluntad política.
9. El desarrollo de la autonomía encuentra una serie de obstáculos entre los que pueden citarse la falta de direcciones estables y con programa, la falta de implicación del profesorado, a veces derivada de la falta de estabilidad de las plantillas y la propia estructura administrativa.

Grado de desarrollo de la autonomía en la Escuela Pública Vasca. Autonomía legislada y autonomía plasmada. Análisis por ámbitos.

10. La Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV) fue y es todavía un buen marco para el desarrollo de la autonomía de los centros de la red pública.

11. La Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV), pese al avance que representó, estuvo muy condicionada por los marcos legislativos estatales.
12. Existe una paradoja legislativa: por un lado no se ha desarrollado un marco jurídico para impulsar la autonomía de los centros, tal como pedía la LEPV; por otro, sin embargo, se ha ido legislando un conjunto de decretos y normas, provocando una hipertrofia reglamentista.
13. Hay aspectos de la Ley de la Escuela Pública Vasca que se han desarrollado insuficientemente. Son los relacionados con la figura del Administrador, la capacidad de perfilación de las plazas por parte de los centros y el fondo de compensación a centros desfavorecidos.
14. La figura del Administrador está concebida como una especie de gerente. Muchos centros no tienen dimensiones tan grandes como para justificar su presencia exclusiva en un centro, lo que no es óbice para que se pida su desarrollo. En su lugar se ha desarrollado, el EGA (Encargado de Gestión Administrativa), un docente con funciones administrativas al servicio de las direcciones.
15. Existe un salto considerable entre la autonomía legislada en la LEPV y la autonomía realmente plasmada en los centros. Se dan importantes márgenes que ofrece la legislación que no están siendo aprovechados aún.
16. Es difícil hacer una valoración global sobre el grado de desarrollo de la autonomía en la EPV, pues hay que considerar muy variados puntos de vista. Pero se podría convenir que, salvo en la gestión de personal, que exige un abordaje urgente y en profundidad, en los demás ámbitos existen márgenes de actuación aceptables. La prioridad consiste en desarrollar esos aspectos que la ley ya permite.

17. El desarrollo de la autonomía no es tanto cuestión de regulación legislativa –pequeña o excesiva, según se mire-, sino que sobre todo es un problema cultural, es decir, de modificación de esquemas mentales y hábitos de funcionamiento de los distintos agentes de la Escuela Pública Vasca que se muestran lentos y, a veces, refractarios al cambio de paradigma que supone la autonomía escolar
18. En la autonomía pedagógica se pueden hacer muchas cosas, pese a la excesiva reglamentación del currículo, tanto nacional, como autonómico. Existen unos márgenes amplios en metodología, respuesta a la diversidad etc. todavía no suficientemente aprovechados. La falta de control, de seguimiento de los aspectos pedagógicos, metodológicos y curriculares por parte de la Administración hace que, en la práctica, los centros tengan amplios márgenes de actuación escolar.
19. El nuevo currículo vasco sobre Enseñanza Básica ha abierto posibilidades de autonomía a los centros, dejando en sus manos algunos márgenes de decisión sobre distribución horaria de materias. Sin embargo la estructura curricular sigue siendo rígida y no se consigue acceder a una enseñanza por competencias.
20. En el ámbito de la autonomía organizativa hay también un margen aceptable de actuación para los centros. Pero existe demasiada rigidez en estos temas: horarios, calendarios y jornada.
21. La gestión de personal es “el agujero negro” de la autonomía. Las direcciones no pueden ejercer las funciones de una verdadera jefatura de personal. Los centros apenas tienen margen de decisión, no ya para la contratación de personal, sino para establecer los perfiles del profesorado que necesita, pues choca frontalmente con el sistema de provisión de

puestos, si bien existen experiencias de perfilación para algunos puestos especializados de Formación Profesional.

22. La escasa capacidad de gestión del personal condiciona e incluso hipoteca severamente la posibilidad de desarrollar proyectos de forma autónoma.
23. La gestión de personal urge ser replanteada para lograr grandes acuerdos. Las soluciones no son fáciles, suponen cambios radicales y el incremento de la capacidad de gestión de los centros no está exento de peligros. Pero existen fórmulas para empezar a avanzar: la zonificación en la cobertura de plazas, las adjudicaciones plurianuales, los sistemas de provisión especial sobre la base de contratos con la Administración etc.
24. La autonomía de la gestión financiera ha experimentado avances, pues permite gestionar el presupuesto y que cada centro decida en qué se gasta y sobre esta materia sí hay control y rendición de cuentas. Eso sí, siempre dentro de la dotación presupuestaria que se da a cada centro.
25. Existen márgenes de mejora en la gestión financiera: En las compras, pues los centros tienen algunas restricciones con las homologaciones y los topes de gasto; en los servicios que contrata la Administración (transporte, limpieza, comedores...) en los que el centro no puede intervenir. E incluso a la hora de poder realizar convenios con otras instituciones o agentes sociales.

Los principios y condiciones para la construcción de la autonomía y su aplicación y desarrollo en la Escuela Pública Vasca.

26. Un correcto desarrollo de la autonomía escolar debe asentarse sobre estos principios y/o requisitos:

- Un proyecto educativo compartido por la comunidad escolar.
- Un equipo directivo con proyecto y capacidad de liderazgo.
- Unos equipos docentes estables, comprometidos y formados.
- Un entramado de responsabilidades que articulen el centro.
- Una participación activa de toda la comunidad.
- Una interacción con el entorno.
- Unos recursos materiales y económicos para poder desarrollar los proyectos.
- Una evaluación y rendición de cuentas, en una cultura formativa y de mejora continua.
- Una Administración -y unos servicios de apoyo y una Inspección- que acompaña, apoya y crea las condiciones.

Todo ello bajo los valores y los principios inspiradores de la Escuela Pública Vasca.

El Proyecto Educativo

27. Una parte considerable de los centros de la EPV no funciona con un Proyecto Educativo que sirva de referencia, aunque formalmente muchos puedan mostrar el documento
28. El proyecto educativo es indispensable y debe exigirse a todos los centros. Pero no a la manera de un documento cuya elaboración consume muchas energías y no termina siendo referencia, como ocurrió con los planes de formación posteriores a la implantación de la LOGSE, sino como herramienta sencilla y operativa que permite presentar al

centro, conocer sus líneas educativas básicas y proyectarlo a un plazo determinado, no muy largo.

29. Existen distintas vías para construir un Proyecto Educativo. Un centro se puede construir de forma deductiva a partir del marco global del Proyecto Educativo. Actualmente, desde algunas experiencias pasadas poco fructíferas, se prefiere construirlo inductivamente a partir de pequeños acuerdos. Pero no son vías contrapuestas, sino que pueden ser simultáneas.
30. Los sistemas de calidad pueden ser una herramienta útil, pero no una condición imprescindible para el desarrollo de la autonomía. Ayudan a los centros a sistematizar y racionalizar los procesos, pero también crean dependencias burocráticas y, normalmente, dejan fuera los aspectos más educativos y pedagógicos. No obstante la asociación BIHE y el programa Kalitatea Hezkuntzan han hecho un encomiable esfuerzo de adaptación de los sistemas de calidad al mundo educativo. Han redefinido el tema de la calidad, considerando el Proyecto Educativo el eje del centro, si bien conservando un sistema potente de gestión.

El liderazgo y las direcciones.

31. Hay un déficit de liderazgo en la EPV, especialmente de carácter pedagógico.
32. Sin establecer categorizaciones absolutas, la dimensión pedagógica ha predominado en Infantil y Primaria, la organizativa en Secundaria y en Formación Profesional hay un liderazgo claramente gerencial. Considerando la evolución diacrónica, en un principio las direcciones eran más comprometidas y sus preocupaciones más pedagógicas. Luego se han ido vaciando de compromiso ideológico y se han hecho más técnicas.

33. Las direcciones de los centros, especialmente en Enseñanza Primaria, están lastradas por pesadas cargas burocráticas que les impiden desarrollar otros liderazgos. La figura del EGA ha supuesto un avance para aliviar las cargas burocráticas, que todavía siguen pesando demasiado. Ello refuerza que las direcciones estén centradas en la gestión diaria y no puedan dedicar más energías al liderazgo de proyectos.
34. La falta de candidatos para liderar los centros de la EPV es un grave problema que afecta al desarrollo de proyectos y de la autonomía.
35. Las razones de la “acefalia” son muy variadas: Un incremento de la responsabilidad y la dedicación, no compensado económicamente, una insuficiente implicación profesional, la falta de consideración y de apoyo de la Administración, las dificultades de ser primus inter pares, las características personales...
36. Pese a la honestidad con que se trata de llevar la labor directiva, la excesiva alternancia perjudica a la EPV y le hace adolecer de un liderazgo que vaya más allá de llevar lo mejor posible la gestión cotidiana. En estos casos, estamos ante un “liderazgo de subsistencia”.
37. La Administración Educativa vasca debe poner todo de su parte para subsanar esta grave carencia con todo tipo de incentivos: económicos, profesionales, con el establecimiento de mecanismos de interlocución, apoyo y consideración a la función directiva, con acompañamiento y formación a los equipos directivos que permitan su mayor competencia.
38. El liderazgo es una clave futura a trabajar en la EPV. La mera gestión de lo cotidiano debe dar paso a una nueva concepción del liderazgo basada en proyectos transformadores y en la capacidad de liderar personas, generando sinergia y participación.

39. El liderazgo pedagógico es fundamental. Debe rescatarse esa dimensión pedagógica para las Jefaturas de Estudio, pues la finalidad última de un centro es la mejora de los procesos y los resultados de la enseñanza y aprendizaje del alumnado.
40. Además de encontrar equipos directivos con proyecto y liderazgo, los centros se juegan su consistencia en la capacidad de las direcciones para ir tejiendo una estructura de responsabilidades personales (consultores/as, coordinadores/as...) o colectivas (comisiones, equipos...) en las que se comparte el liderazgo y se fomenta la corresponsabilidad de grupos de profesionales.

El profesorado

41. Las plantillas de la EPV no gozan de suficiente estabilidad. Esto lastima excesivamente los intentos de dar continuidad a un proyecto.
42. El profesorado de la EPV tiene un elevado promedio de edad y está algo desencantado, y aun saturado, en algunos casos. Hay una soledad del profesorado que ve que lo que hace no le funciona y no sabe cómo salir de ahí. Pero cuando encuentra referencias creíbles, cuando se le hacen propuestas razonables, se deja enganchar. La creación de un clima favorable consigue cambiar actitudes de apatía.
43. El profesorado de la EPV desarrolla su trabajo con muy poco control y evaluación. El sistema funcional le concede una serie de prerrogativas que, tal como está concebido, se ha convertido en una de las principales rémoras para el desarrollo de la autonomía de los centros. Es un sistema caduco que se basa en la antigüedad como principal mérito. Hay que modificar la Función Pública docente, pero esta tarea es muy difícil y compleja.

44. Los sindicatos no favorecen un cambio en este estado de cosas, por sus reticencias clientelares para remover el status quo.
45. El profesorado es una pieza clave para el desarrollo de la autonomía de los centros, pues está en sus manos la marcha de los centros. Por eso es necesaria una adecuada política de incentivación que valore los compromisos profesionales.
46. El profesorado de la EPV tiene que evolucionar en su cultura profesional hacia formas de trabajo más cooperativas y coordinadas y hacia un mejor aprovechamiento de los tiempos no lectivos. La autonomía exige llevar adelante proyectos y ello conlleva compartir, dialogar, acordar, reflexionar, evaluar.
47. La formación es necesaria, tanto para las direcciones como para el profesorado. Por una parte, las Escuelas de Magisterio y las facultades deben dar una buena formación inicial, que prepare para el paradigma que supone trabajar en un contexto de autonomía. Por otra parte, la formación en centro, la reflexión sobre la propia práctica se va convirtiendo en el modelo formativo más idóneo y más acorde con la concepción de profesionales reflexivos y centros inteligentes que supone la autonomía.

La Participación

48. Existen cauces formales suficientes para la participación en la EPV. Sin embargo la participación real es deficitaria, lo que no deja de ser un reflejo de la sociedad. Entre las razones genéricas de esta situación se encuentran la falta de convencimiento de las entidades públicas en la necesidad de la participación, los miedos del profesorado y las desconfianzas mutuas entre sectores y, sobre todo, la constatación de que participar no es útil. No obstante, dentro de la EPV, hay alguna

experiencia más potente de participación, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

49. La participación formal que establece la LEPV a través de los Consejos Escolares, sus comisiones, las asociaciones etc. es importante, pero no suficiente. Debe impulsarse una participación más vital, más ligada al acontecer diario del centro, por medio de grupos pequeños, con trabajos de “pre-cocina” con todos los sectores, con un profesorado preparado para ello. Esto permite un sentido de apropiación y de identidad con el proyecto y con el centro. En general se puede decir que el factor de que en los centros haya direcciones con proyecto contribuye a una mejora de la participación.
50. Aunque las AMPAs tienen fuerza, la participación de las familias también es baja. A las razones de baja participación antes aludidas se pueden añadir otros factores como la tendencia a delegar responsabilidades, el rompimiento de las estructuras sociales y familiares registrado en las últimas décadas, los horarios “funcionariales” para recibir o reunirse con las familias y las dificultades para entender las cuestiones técnicas de la enseñanza.
51. La participación de las familias mejora, incluso la formal del Consejo Escolar y otras comisiones, cuando se abren las puertas del centro para otras labores. A veces, incluso, hasta poder entrar en el aula. Es decir, cuando se comparte la labor educativa con las familias. También deben aprovecharse las posibilidades de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías.
52. La participación del alumnado sigue siendo una asignatura pendiente. En la EPV la movilización del alumnado ha estado muy vinculada a cuestiones políticas, más que a la propia vida del centro. El alumnado no

tiene lugares, ni tiempos para la participación. Se desmotiva si no ve que también puede tomar decisiones sobre la vida del centro.

53. La participación en los Consejos Escolares ofrece potencialidades, según recoge la normativa, pero luego depende de factores como la gestión que hagan las direcciones. En muchos centros es meramente formal, pues no se da información previa, no vienen los temas tratados por estamentos, sino que ya vienen orientados a una decisión de antemano. Para muchos, la participación en los Consejos Escolares no goza de credibilidad porque no hay poder de decisión.

54. El Consejo Escolar debe ocuparse más de discutir los proyectos, la organización global del centro, las orientaciones educativas, en lugar de limitarse a aprobar la documentación que trae la dirección y/o a discutir cuestiones de disciplina o de actividades extraescolares. Al Consejo deben llegar los temas trabajados previamente por comisiones.

El entorno y los municipios

55. Hay que vincular la autonomía a todo el entramado social. La participación crece cuando las redes sociales se vinculan a la vida del centro. Aún queda mucho camino por recorrer en la EPV para actuaciones educativas más integradas, para llegar a experiencias como los complejos socioeducativos de algunos lugares de Europa.

56. Hay un vacío de competencias educativas en los municipios. Hay referentes en los modelos anglosajones o escandinavos, donde la presencia de lo local es mucho más potente y acorde con una mentalidad de autonomía y de cercanía y adaptación al entorno.

57. Los municipios pueden tener un protagonismo mayor en la interacción de los centros con su entorno. Se podrían implicar más en comedores, limpieza, transporte, actividades complementarias, extraescolares,

apoyos y refuerzos educativos y variadas actividades: teatro, deporte etc. Incluso en la financiación o en la contratación del profesorado. Pero no hay un modelo claro de lo que debe ser esa participación municipal.

Los recursos

58. La autonomía exige inversión de medios materiales y humanos para desarrollar los proyectos educativos. Ello obliga a considerar que sin recursos hay poca autonomía y que, por tanto, ésta es más costosa económicamente que la uniformidad.

La evaluación y el control

59. En la EPV no hay cultura evaluadora, ni de rendición de cuentas, ni individual, ni colectiva, ni institucional (centro, Administración, Inspección, berritzegunes, sistema educativo). Faltan herramientas. Es verdad que se hacen memorias, pero es más que dudosa su eficacia para introducir mejoras. Sólo hay rendición de cuentas de la asistencia y de la contabilidad. Con la evaluación de diagnóstico se ha introducido por primera vez una evaluación externa vinculada a la mejora, lo que representa un pequeño paso esperanzador. También se anuncian procesos evaluadores para los equipos directivos, para la función docente en el caso de los sustitutos, de los inspectores accidentales etc.

60. Autonomía y evaluación van íntimamente unidas. Es importante combinar la evaluación y el control interno y externo, teniendo en consideración no sólo los resultados, sino otras variables y en el caso de los resultados aplicando los datos netos, para conocer el valor añadido del centro, pero no para establecer rankings, sino con carácter formativo dentro de una cultura de mejora permanente.

La Administración Educativa.

61. La política, tal como se viene ejerciendo, es un obstáculo que impide, con sus vaivenes, la existencia de un proyecto. La Administración Educativa no tiene un plan estratégico por encima de las coyunturas. No hay un proyecto para la Escuela Pública Vasca.
62. La Administración Educativa Vasca es una de las principales rémoras para el desarrollo de la autonomía de los centros. Con las transferencias educativas se reprodujo el esquema centralizador. Se da la paradoja de ser una administración joven en edad, pero tremendamente vieja y pesada en su estructura. El aparato administrativo funcional no lo controlan ni los mismos políticos. Además existe una departamentalización estanca entre sus diferentes servicios.
63. La Administración tiene una concepción centralista de su función. No confía en los centros. Hace planificaciones genéricas para un centro estándar que no existe. No contempla la singularidad, pues le resulta más cómodo no moverse de sus procedimientos estandarizados. Y reparte los recursos también de forma estandarizada.
64. Durante los últimos años la Administración Educativa vasca ha mostrado una querencia por los sistemas de calidad, vinculándolos a la autonomía de los centros.
65. La Administración Educativa vasca ha realizado en los últimos años un tímido intento de avanzar en la autonomía a través de un convocatoria restringida a un número muy limitado de centros. Pero ha estado muy vinculada, sobre todo al principio, al tema de la calidad, careció de un planteamiento global y no se ha evaluado suficientemente, quedando orientada a la dotación de recursos para el desarrollo de alguna parcela determinada, que elegía cada centro.

66. La labor de la Administración consiste en liderar, creando un marco que permita generar las condiciones para que los centros puedan ir construyendo y desarrollando su autonomía, acompañando a los centros por medio de asesoramiento, formación, reconocimiento y, además, ejerciendo un control sobre su eficacia.
67. A fin de evitar la disgregación del sistema, la Administración debe garantizar unos mínimos de calidad en todos los centros públicos, con independencia de su grado de autonomía. Además debe evitar, en lo posible, la generación de centros gueto, aumentando recursos o buscando fórmulas de mayor heterogeneidad de alumnado en los centros, especialmente cuando se trata de centros del mismo barrio o pueblo.
68. La Administración debe ser muy decidida para revertir espirales de negatividad en algunos centros de medio desfavorecido. Este debe ser uno de los lugares privilegiados para impulsar la autonomía y las medidas de excepcionalidad en que la estructura de la función pública debe quedar en suspenso. Ahí podrían tener su lugar los proyectos globales que contempla el Decreto de Necesidades Educativas Especiales.

La Inspección.

69. La Inspección vasca, pese a la voluntad de funcionar de otra manera por parte de algunos de sus miembros, se encuentra muy entrapada por la burocracia y su propio sistema de calidad. Ello unido a la gestión diaria de responder a las demandas crecientes de los centros, impide que haya espacios para la reflexión, para contextualizar las intervenciones más allá de los protocolos establecidos, para generar conocimiento educativo.
70. Aunque no se pueden realizar generalizaciones, se echa en falta, más allá de la función de control burocrático, una mayor presencia y

conocimiento, una mayor cercanía, estableciendo interlocución no sólo con las direcciones, sino con otros elementos de la comunidad escolar. La Inspección debe ser más dinamizadora y acompañante de los procesos de los centros y ello mismo le hará ganar la confianza del centro y le facilitará la labor de evaluación y de control que también tiene que hacer.

La relación Administración-centros.

71. La Administración debe acordar un marco definido de mínimos de autonomía para todos los centros basándose en lo que la legislación básica les reconoce. A partir de ahí, pueden darse distintos grados de desarrollo vinculados a unos requisitos que cumplan los centros, y en función de ellos, la Administración proporcionar los recursos.
72. La Administración debe exigir a todos los centros que tengan proyecto educativo. Para ello, la Administración debe establecer un mínimo de parámetros e indicadores que deben cumplir esos proyectos educativos. Hay que superar la atomización de proyectos con que son bombardeados los centros, promoviendo los proyectos globales.
73. A partir de ese proyecto los centros tienen que ofrecer a la Administración unos planes estratégicos para desarrollarlos y un compromiso tasado de responsabilidad para llevarlos adelante. Además deben ir escribiendo sus planes, sus acuerdos, para que quede una cultura y una estructura afianzada, sin tener que empezar continuamente de cero.
74. La fórmula como los programas-contrato o similares son adecuadas, aunque puede haber otras maneras de articular la relación y los compromisos entre la Administración y los centros.
75. Deben fomentarse la comunicación y los intercambios en redes de centros, bien por zonas, bien por proyectos.

ANEXO III

MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LAS ENTREVISTAS

1

Yo creo que sirve la autonomía sobre todo para servir al alumnado, al alumnado y a las familias que tienes. Es decir, para ajustar el trabajo educativo a ese alumnado y esas familias, con todas sus consecuencias. Es decir, qué familias...yo tengo un 50% de alumnado emigrante; tengo que dar una respuesta a esas familias. Si resulta que tienen unas dificultades pues del tipo de tener que trabajar hasta horas intempestivas, tendré que buscarle una solución a eso, y para eso necesitaría autonomía. Autonomía igual incluso de gestión del profesorado, en el cual igual el profesorado tiene que aparecer en el instituto a las... ¡igual digo una burrada! Pero igual tiene que aparecer a las ocho de la tarde un día, porque la gente va a cuidar una casa a Plencia a las ocho de la mañana y vuelve de Plencia a las ocho de la tarde. Claro, hay situaciones en las que yo tengo que gestionar eso. Adaptarme un poco a esa realidad que hay, entiendo yo.

- Para adaptarse al entorno un poquito, ¿verdad? A la realidad que tienes que responder.

A las familias, al alumnado y...incluso fuera de lo que es el alumnado y las familias, también al propio barrio o a la propia zona. (E4)

A mí me parece que la autonomía es un medio para conseguir algo y ese algo es responder a las necesidades de tu centro, en el centro donde estás trabajando. Las políticas, esa ilusión óptica de que yo hago un decreto y que luego en todos los centros se sigue ese decreto al pie de la letra, ya sabemos que no funciona. Luego cada uno hace lo que le da la gana, y si los centros están en situaciones muy distintas socioculturales, económicas, de acceso a la cultura... tiene que haber estrategias distintas para responder a eso. (E8)

Yo creo que la autonomía lo que permite es que cada centro sea capaz de adaptar a su contexto y sus necesidades pues todo lo que hay. (E10)

Yo, autonomía de los centros, entiendo, pues, la posibilidad de que un centro pueda adaptar a su contexto, desde los procesos organizativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de gestión, y de pedagógicos, etc. Poder adaptar eso a su contexto, quiero decir. (E10)

Pero sobre todo autonomía es poder gestionarse los proyectos de manera autónoma. (E19)

...lo que entiendo yo por autonomía en un plano digamos simple, es que las personas, digamos la comunidad educativa, que crean un espacio y un tiempo para hacer una labor, tenga posibilidades de tomar decisiones acerca de aquello que les va a beneficiar a todos. (E21)

Para mí es un elemento fundamental. Esto de que pretendamos que todos los centros públicos, en este caso, sean exactamente lo mismo, independientemente del entorno en el que estén ubicados, del equipo docente con el que cuentan, de las familias a las que tienen que atender, etc., a mí me parece un error gravísimo.(E22)

(Autonomía es) la posibilidad de poder desarrollar el proyecto educativo de centro. (E22)

...la autonomía es interesante porque permite acercarnos más directamente a los problemas y a las situaciones que tenemos dentro del centro ¿no? y por lo tanto ser más flexibles en nuestras metodologías, en nuestros recursos, en nuestra organización etc., ¿no? (E24)

2

Yo creo que la autonomía es un medio, un instrumento que nos tiene que servir, o sea, nos tiene que facilitar el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro. Lo diría así. Todo lo que vaya enfocado al desarrollo del Proyecto

Educativo de Centro, pues está bien, tiene sentido, y la autonomía tiene que servir para eso.(E11)

...el objetivo es: máxima calidad de aprendizaje para los niños y que estén a gusto, o sea, buena convivencia ¿eh? Una ética y después unos resultados académicos.(E15)

Con todo eso, quería acabar diciendo que lo que realmente nos tiene que preocupar es el conjunto de experiencias de aprendizaje que organizamos para los chavales. Eso tiene que estar bien claro. Es decir, porque tenemos cómo aprenden los chavales, cómo se manifiesta el progreso, cómo esas experiencias están concatenadas y coordinadas de unos con otros. Eso los profesores, que nos decimos profesionales, nuestra profesionalidad tiene que venir justificada por ese conjunto de experiencias de aprendizaje. Eso yo creo que es importante. (G1P2)

Yo una pregunta que me he hecho en todo el texto, en esta primera parte también, es un poquito, me he estado planteando la necesidad de autonomía, pero la pregunta fundamental es ¿la autonomía para qué? Es decir, con qué finalidad ¿no? (G2P5)

...bueno, aunque todo está ligado a lo pedagógico. Es decir, si la función básica de los centros educativos es producir aprendizajes; a veces separamos después lo organizativo, los recursos, pero lo organizativo es cómo organizamos nosotros los recursos de que disponemos económicos y personales, para cumplir la función básica. (G1P2)

Yo creo que la autonomía más que un fin es un medio, pero hay mucho que cortar... es un como un instrumento que le permite a la escuela ser más eficaz, es decir conseguir mejor sus objetivos, esa es mi opinión. Hay quien está en contra de eso, de la misma forma que hay gente que está en contra de las autonomías y dicen que un Estado más centralizado garantiza mejor los derechos de los ciudadanos. Es más: que la dispersión de competencias acaba redundando en perjuicio. Entonces yo tengo una opinión favorable a las autonomías y por lo tanto creo que globalmente la autonomía es un valor.

Habría que ponerlo como valor de la escuela, de todas las escuelas pero de la pública en particular. Y por lo tanto creo que hay que impulsarla en cualquier circunstancia... (E6)

3

Yo creo que la autonomía no es un concepto progresista en sí mismo, yo la gente más carga,...más carga, por decir de una manera coloquial, que conozco en educación son pro-autonomistas ¿eh? Yo creo que si no ponemos la autonomía en la mira del objetivo que queremos, que es el incrementar los resultados, pero no cualquier tipo de resultados, sino un resultado en la vía de la calidad, o de la excelencia o llámalo "x" como cada uno le quiera llamar, pero también en la vía de la inclusión, de la equidad, de la igualdad. En esa vía, en ese punto de mira, la autonomía es un concepto que puede tener un carácter progresista, progresista en el sentido de fomentar la cohesión social. Si nosotros ponemos la autonomía en otra, en otro cañón de ver, que también la podemos poner, en la de los resultados, en la búsqueda de la excelencia, pues estamos en otro modelo educativo, y los dos son muy autónomos ¿eh? De hecho, mirad, yo conozco muchos centros en este país con muchísima autonomía de gestión todos, no en la red pública, pero en otras redes, con muchísima autonomía de organización de profesorado tanto en la selección, como en adscripción, como en la evaluación, como en el despido, como en las normativas, con muchísima autonomía curricular, porque yo creo que tenemos mucha autonomía curricular, y con muchísima autonomía de esta que en la red pública igual dijéramos "¡Jo! Si pudiéramos, si llegáramos y tal" y en cambio, no comparto los objetivos hacia los que va encaminado totalmente ¿no? (G1P1)

Yo lo entiendo, y comparto la primera tesis. Es una herramienta, sí. Cuando se habla de autonomía no se puede hablar de autonomía en vacío. La autonomía uno la pide, la solicita, se la dan. Se enmarca para ser utilizada, por lo tanto debe de ser una herramienta que se utiliza. (E9)

Es un servicio público, como decías tú. Está el problema de la equidad. Es un servicio gratuito, porque es público ¿entonces quién garantiza o quién posibilita que esas decisiones que se vayan tomando son las que realmente se tienen que ir tomando? ¿Y quién controla eso? Entonces ahí, de alguna forma, lo que yo creo que tiene que haber es un espacio de toma de decisiones, de poder hacer cosas, pero luego tiene que haber un control. Y ese control, tiene que ser un control que permita la mejora y el beneficio de esa comunidad. (E21)

No. Yo creo que no, que la personalidad jurídica es de la Escuela Pública, con su ley, y creo que sería la única...Creo que eso podría ser lo que salvara precisamente los riesgos que podría tener la autonomía de los centros. (E2)

¿Los centros? Buena pregunta...los centros son del sistema ¿no? De la institución educativa, y son de la comunidad escolar, pero también son de la institución, también son de la Administración. Entonces, la Administración tiene algo que decir respecto al centro, como la comunidad escolar tiene algo que decir también respecto al centro. Y yo creo que eso no es concebido así. (E2)

El tema económico, la autonomía económica. Y si yo quiero ir más allá ¿qué problema tengo?

-¿Por ejemplo para obtener fondos de empresas, convenios...?

Por ejemplo, yo no puedo hacer nada, no tengo entidad jurídica.

-¿Tú crees que cada centro educativo de la escuela pública debería tener una personalidad jurídica?

Pues igual no, no todos, porque cuando ponemos todos...

-¿Pero sí alguno?

Yo haría la prueba, ¿por qué no? yo haría la prueba. (E9)

- ¿Para ti no debería de tener cada centro público su propia titularidad jurídica o eso sería ir demasiado allá?

Sí. Para mí sí vamos.

- Sería romper esa red que decías antes ¿no?

Bueno, es muy importante la red al fin y al cabo, y el mapa y creo que dentro de las obligaciones que tienen los centros públicos, dicho sea de paso, no solamente tendrían que entrar los centros públicos, sino que tendrían que entrar en igualdad de condiciones los centros sostenidos con fondos públicos. Es decir, todos menos uno o dos en esta Comunidad Autónoma. (E11)

¿Qué significa la titularidad? Significa ciertos derechos y ciertas obligaciones por parte del titular, eso está claro. Pero si queremos dar autonomía yo creo que la titularidad al final tiene que ser, si no plena, porque no lo es, bastante alta de la comunidad educativa, que esa sería otra ¿eh? no del profesorado. (G2P2)

Yo ahí había apuntado en ese sentido en el punto 9 que se habla de la autonomía de gestión económica y de personal, dice que la económica que es aceptable y dice “no obstante existen parcelas de mejora, los centros no pueden hacer contrataciones de personal, no tienen libertad de compras...” describe un poquito y tal ¿no? Bueno, dice como que esto hoy en día son márgenes de mejora, pero yo creo que esto, los márgenes de mejora estarían relacionados con lo que estáis comentando ahora. No sé si titularidad, pero el tema de la personalidad jurídica de los centros es un tema clave que de alguna manera hay que encararlo, porque es imposible hacer ningún tipo de desarrollo de autonomía... bueno, algunos detallitos sí, pero si se quieren hacer mejoras un poco sustanciales, los centros tienen que tener algún tipo de personalidad jurídica. Eso yo no sé legalmente cómo se le puede dar forma, pero... (G2P4)

- Yo aclaro que lo que aquí está reflejado no es lo que yo pienso o de lo que pienso, sino lo que entiendo que han dicho los entrevistados y si no estoy muy equivocado, cuando se ha planteado el tema este de la personalidad jurídica, la verdad es que una inmensa mayoría se ha decantado por decir que la titularidad es la Administración y que por lo tanto a partir de ahí lo que queramos. Pero teniendo muy claro que pertenecemos a una red pública...

Pero un centro autónomo es público ¿eh? y por tanto es de la Administración, pero es un centro autónomo. Tiene personalidad jurídica, por ejemplo el... Osakidetza es un centro, es un centro autónomo, y muchos más, hay muchísimos, como el Ente Vasco de la Energía, bueno, hay dieciocho mil,... pero hay muchos que tienen autonomía total, y tienen personalidad jurídica y son del Gobierno. (G2P2)

5

Me consta que en los centros de FP, y lo uno con lo de la gestión de personal que decíamos antes, los centros de FP la vienen pidiendo desde hace muchos años, y es que tengan capacidad de elección también del personal porque son los mejores conocedores de la especificidad de las materias que se tiene que llevar a efecto para el aprendizaje de actividades muy concretas relacionadas con el mundo profesional, y quién mejor que ellos en su opinión,

para establecer ese criterio a la hora de selección del personal ¿no? A mí me parece que llegar a eso rompería el sistema de caja única, en el sentido de que puede dar lugar en una aplicación total y absolutamente libre sin perjuicios de que teóricamente elegirán a aquellas personas más dotadas para cumplir sus perfiles, pero sabemos también hasta dónde llegan los límites del conocimiento humano y sobre todo los límites de las...

- *¡Vamos, que puede haber chanchullo quieres decir!*

Efectivamente. Efectivamente. Efectivamente. (E12)

Pero me parece peligroso, me parece peligroso que el propio equipo directivo tome directamente las decisiones respecto a la contratación del personal. Yo creo que es algo que es normal. Es una tentación normal, porque cuando alguien está en un equipo directivo y ve que una persona funciona muy bien dice "¡Jo! A este me lo quedaba" y en cambio cuando ve que otra persona pues igual que no responde a lo que el propio centro está haciendo, pues dice "¡Jo! A este no me lo quedaba". ¡Claro! Y yo creo que es una tentación normal, pero yo creo que es una tentación, porque a veces incluso la diferencia entre eso y la diferencia de talante o la diferencia de ideología entre profesorado-dirección puede marcar diferencias, los choques... ¡yo que sé! Me parece un tema enormemente peligroso, y por eso... (E25)

...hay gente que pretende ahora una autonomía en el profesorado. Al final eso puede pervertirse, en el sentido de que al final yo puedo hacer que se queden pues mis amigos, o gente que sea afín a mí, o puedo estar, quiero decir, haciendo o marcando en esta comunidad autónoma donde los perfiles, no perfiles, el euskera, no euskera esté por medio, pues esté haciendo al fin de cuentas una elección entre unos y otros. Entonces yo creo que eso no sé si voy a decir que es una línea roja, pero que es algo que hay que tener cuidado con ello ¿eh? Hay que tener cuidado pues porque yo creo que solamente habrá que ver si un centro puede marcar un perfil, o puede marcar un tipo de profesional cuando sea imprescindible, si no...yo siempre he dicho que una de las cosas buenas que tenía en teoría el sistema educativo público es la pluralidad del profesorado que tiene, es que a mí me parece que eso también es bueno, porque dificultades también trae, pero eso también es una riqueza del sistema educativo ¿no? Esa es una línea roja, habría que ver ¿no? una posible línea roja. (E10)

Hay centros en los que no se quiere saber nada de la participación, porque desde la Dirección no se fomenta la participación, sino que se ha hecho montar su chiringuito (E2)

Y luego está ya la propia gestión que hacen los directores de esa autonomía ¿no? Quiero decir si dinamizan, pero eso tiene que ir con el liderazgo...si son directores que dinamizan... utilizan la autonomía para que la escuela se democratice, sea más participativa o utiliza esa autonomía para, digamos, reforzar su autoridad. (E6)

Hay direcciones, sobre todo en la FP...a mí me gustaría dar esta confianza a los equipos directivos, pero no que los equipos directivos se conviertan en vitalicios. Y en la FP tenemos un carro...

- *¿Y se apropien del centro?*

Claro, claro. Y si hemos dicho antes que era bueno que entre gente y aire limpio, que de alguna manera limpie precisamente todo lo que hay ahí. En las direcciones ocurre lo mismo. Porque los puestos acaban por encasillar a las personas, y acaban por dar puntos de vista muy personalizados, donde la crítica automáticamente se plantea no en el sentido de mejora, sino en el sentido de que va contra la Dirección del centro, y ese es el argumento que se defiende ¿no? Y si es malo el extremo de no tener centros estables, tan malo es el extremo de tener centros donde no se produce ninguna renovación pase lo que pase en tiempo. (12)

6

Eso es otra pregunta, cuando estamos hablando de la autonomía del centro ¿de quién estamos hablando?, ¿quién es el centro? Normalmente decimos que es un sinónimo de la autonomía del claustro. Entonces yo creo que habría, hay una cosa que yo no la tengo solucionada... Habría que ver en qué campos el claustro puede decidir y en qué campos el claustro no debe decidir. (E8)

Llegamos a puntos de encuentro muy importantes, pero luego no hay ningún cambio de cara pues al siguiente convenio regulador o lo que sea. Entonces, pues bueno, pues al fin y al cabo priman más los intereses

individuales que los colectivos. O sea que, bueno, pues las necesidades del centro, detrás del centro, dentro del centro están los que van a recibir la atención y el servicio del centro, que son los alumnos y las familias, pero sobre todo los alumnos. Pues quedan en un segundo lugar ante los propios derechos laborales de los trabajadores. Entonces, pues bueno, pues creo que ahí tendríamos que hacer un esfuerzo también. Tal vez hipotecar algunos de los logros a nivel laboral, pues en pro de un servicio mucho mejor, o mucho más ajustado a las necesidades de cada circunstancia. (E11)

- Entonces ¿a ti te parece que la autonomía en este momento puede ser un arma muy peligrosa?

Yo creo que sí, tal cual es la cultura política de los profesionales de la educación. (E18)

¡Claro! Es que esa autonomía corporativa, bueno, nunca había utilizado, había oído, pero es verdad: “no, yo trabajo los lunes de 17:00 a 19:00 y los martes de tal”. Tengo una autonomía increíble, pero la mía, no la del centro. (E21)

Es decir, hoy en día se dan muchos reinos de taifas en los centros cuando quedan las horas, que ese es otro terreno, de la autonomía de los centros. Cuando quedan las horas en las que el centro decide dónde van, muchas veces se distribuyen no tanto porque responda a un proyecto, sino porque un departamento u otro departamento, un seminario u otro, tiene más poder, tiene más influencias sobre los compañeros. Entonces, puede ser que las horas de tu asignatura incrementen o decrezcan en función de ese, de esa relación de valores, pero independientemente que haya un proyecto. (E4)

7

Tiene que haber también desde mi punto de vista también de parte del Departamento una orientación, quiero decir, una planificación, que de alguna forma haga que cada centro no vaya por su línea y lo que le da la gana, sino que ¡hombre! Todos estamos dentro de la misma autopista, aunque en la autopista pues hay cuatro carriles y cada uno puede ver. Si no hay eso, pues lógicamente

en el sistema educativo se pueden cometer disparates y al final yo hago esto, yo hago esto, pero... parece que no somos ni del mismo sistema educativo, ni del mismo Departamento de Educación, ni ya no te digo otras cosas ¿no? (E10)

Y luego ya, si quieres, nos centramos en la escuela. Y en la escuela tenemos dos alternativas: la autonomía por excelencia, lo que podríamos llamar autonomía o el debate... Al fin y al cabo, la escuela es un reflejo chiquitín de la sociedad ¿no?, y entonces tienes un debate de autonomía, ¿vale?, ¿Qué es autonomía?, ¿Autonomía o independencia? Podíamos hablar también de independencia en la escuela, es decir, tú tienes tu cheque escolar, tú recibes tal y con eso tú te arreglas como puedas, para todo el mundo lo mismo... Pero ¿qué nos ocurre aquí? Pues nos ocurre que eso es trampa, porque no todos partimos de lo mismo. No partimos del mismo alumnado, de los mismos centros, de las mismas instalaciones, del mismo profesorado, de las mismas familias, no partimos de lo mismo, entonces. Entonces para tener que hacer una cosa así que no rompa y que no deje a los pobres más pobres y a los ricos más ricos, tendríamos que empezar todos de lo mismo para que hubiese una verdadera real competencia si lo que se busca es competencia con más autonomía. Que la gente no crea que es más competencia de pique si no que seamos más competentes porque tenemos el acicate de otros centros que nos pueden... (E16)

Por ejemplo, un problema que puede tener la autonomía es que si eso significa contar con los recursos comunitarios, por ejemplo, habrá zonas que con menos necesidades tengan más recursos, y eso en realidad a mí en un sistema educativo nuevo, quizá en uno que lleve cien años pues no sea disonante, a mí me parecería raro, porque nosotros llevamos 25-30 años de escuela pública obligatoria gratuita, y eso es muy poco para un país. Llevamos desde el 80; en el 70 se escribe y en el 80 se empieza a decir, y eso es muy poco en un país. Así que si ahora hay zonas que se van a quedar sin recursos porque vamos a ser todos muy autónomos, digo yo, pues casi prefiero no ser autónomos en eso. (E19)

...yo recuerdo cuando pensábamos todo aquello también de la autonomía, porque estuve participando en un proyecto, en la época de Buesa, que se llamó Hezkuntza Hobetzen, que fundamentalmente estaba...se hizo...a la siguiente legislatura ya no entraron los socialistas...participaron mucha gente, mucha gente que no estaba relacionada con los socialistas desde Fermín

Barceló y luego otra gente de ikastolas, etc. pensando cómo mejorar el tema de la autonomía. Y de allí surgieron muchísimas ideas. Muchísimas. Pero un tema que siempre nos rondaba en la cabeza es “cómo hacemos para dar mayor autonomía sin crear mayor diferencia entre centros”. Porque la autonomía es buena para aquellos que son capaces de gestionar su autonomía, pero es que hay muchos centros que no son capaces de gestionar su autonomía. Lo que quieren es que se lo den todo hecho. (E24)

Pero a mí me preocupa mucho que la capacidad de gestión, y de creación de proyectos y todo eso que algunos centros tienen, repercuta en cada vez mayores diferencias entre centros. Y eso es lo que a veces te lleva la autonomía cuando no está garantizada por la igualdad.

- *¿Se disgrega el sistema, no?*

¡Claro! Se disgrega. Entonces tenemos centros buenísimos, que participan en todo, tienen proyectos... (E24)

Aquí hay el que utiliza la autonomía por ejemplo para ir a una escuela cada vez menos inclusiva, por poner un ejemplo. O sea, la escuela se mueve, se desarrolla, se trabaja, pero su planteamiento es “mira, nosotros nos quedamos con los mejores, y a ver... ya tenemos mecanismos para que los que tengan cualquier tipo de problema o dificultad se los endilgamos al de al lado” y tal. (P2)

8

Yo también entiendo que todo el mundo no puede ser directivo de la empresa, pero dentro de la empresa todo el mundo puede tener diferentes niveles de trabajo ¿no? (E4)

Y la gente no asume. Muchas veces tienes dificultades hasta para tener jefes de departamento, si tú intentas que los jefes de departamento sean un elemento motor de la vida del centro, de que trabajen el currículum, de que dinamicen a sus compas del seminario ¿no? (E4)

Es más cómodo el no implicarse y el estar: “esto funciona así, ha funcionado así, sigo por inercia”. Todo cambio es muy difícil: o estás muy implicado y estás muy convencido o tienes a un grupo que te apoye o lo que sea para asumir el cambio o si no, es muy difícil el cambiar las dinámicas. (E13)

- *El funcionariado que está en el nivel administrativo has señalado como una de las rémoras que impediría un avance de la autonomía. ¿El funcionariado docente?*

Sin lugar a dudas... (E18)

El problema es luego cuando descienes a la práctica, porque la autonomía no puede quedar sólo en la descentralización con respecto a la Administración. O sea, también un centro que decide ser autónomo necesita montar estructuras de trabajo internas y de rendición de cuentas internas y de compartir determinadas cuestiones. Y ya cuando fuéramos a descender a ese nivel, habría que ver qué resistencias son las que surgen. Yo creo que sigue habiendo un grado alto de trabajo individualista. No de manera generalizada, pero ese sería un foco de resistencia que habría que vencer en el propio centro. (E20)

Lo que no puede ser es que desde un equipo directivo se le pida a alguien hacer algo y este alguien empiece a llorar, “bueno, yo por qué y tal y por qué tengo que hacer frente a esto...” Bueno, quien te lo ha pedido sabe porqué, tú lo haces y punto, porque entra dentro de tus competencias, dentro de tus obligaciones. Eso es muy habitual, y al fin y al cabo ¿a quién va a pedir un favor, o un compromiso o una atención particularizada, o que aborde pues un proyecto educativo, una nueva línea de actuación y tal? Pues a las personas que son más comprometidas. (E11)

9

- *Desde ese punto de vista ¿tú crees que hay suficiente autonomía en la Escuela Pública Vasca?*

No. Por ley sí, pero en la práctica no...Hombre, la ley en principio persigue la autonomía, pero después en la práctica no. Luego son muchos los límites. Precisamente los límites vienen en la gestión, en la gestión de...no tanto de recursos económicos, que sí, que tenemos unas dotaciones, pero ni siquiera

en esas dotaciones podemos proponer cosas distintas, tenemos una dotación y es uniforme la dotación. (E2)

Yo creo que hay posibilidad, como dices tú, legislativa, dentro de lo que es la comunidad autónoma vasca, yo creo que los centros tienen posibilidad realmente de hacer una... una autonomía de centro en muchos aspectos... Yo creo que se han dado elementos, hay un marco que posibilita, pero lo que no hay desde mi punto de vista es un proceso bien..., quiero decir, que los centros realmente aprovechen esto, reflexionen, evalúen, vuelvan a hacer. A mí eso es lo que todavía no he visto yo, quiero decir. (E10)

...en realidad ámbitos de autonomía tenemos bastantes, lo que pasa que ¿los usamos, los utilizamos? Yo tengo serias dudas... Porque incluso los que tenemos algunos años en esto, conocemos perfectamente que, bien, está muy bien todo esto de la normativa, pero realmente ¿qué es lo que llega hasta el aula? ¿Qué es lo que llega hasta el funcionamiento de los centros? Pues muchísimas veces bastante menos de lo que pretende, en fin, el gestor del departamento o quién sea. Entonces para mí lo de la autonomía es que es superimportante. Superimportante. Yo creo que debemos individualizar mucho más a los centros ¿eh? los centros no somos todos lo mismo. (E22)

Entonces, hay una contradicción entre lo que dice la ley y lo que es la realidad. (E24)

10

Por insistir un poco en el tema que has planteado tú de que es un problema cultural, que estoy completamente de acuerdo, yo en general tengo que decir que me he identificado con casi todos los puntos que se tocan, en algunos pues he hecho algún apuntito, pero vamos, irán saliendo las cosas. Sobre este tema que es un problema cultural, yo quiero decir que efectivamente sí que se han dado avances y ha habido cierta receptividad, pero yo creo que en general en lo que es el conjunto del sistema hay que...yo tengo la percepción de que esto que viene aquí reflejado, o sea, de que la cultura contraria a... es lo que sigue pesando más y que... y además últimamente me ha llamado la atención, yo por lo menos en el insti, así de conversaciones de todos los días, varias veces me he encontrado defendiendo la autonomía, porque me he encontrado con compañeros y compañeras que estaban como... ese tipo de discurso que dice

“¡joe! Es que estos que nos dejan decidir sobre esto, será porque algo quieren, estos es que no se quieren...no quieren responsabilizarse de este tema ¡Y mira, mira nos han dicho a ver si podemos decidir sobre...!” Joe, me he encontrado dos o tres veces en esa... o sea, eso es algo... y es el planteamiento ese del profesor individualista que él dice “yo hago en mi clase lo que sea, que la Administración me diga el marco y tal y lo que tiene que ser reglamento general”. Y si no dice sobre eso, “uy, aquí pasa algo ¿no?” (G2P4)

Entonces el resto del profesorado no creo que tenga demasiado interés por la autonomía, están centrados en sus clases y la autonomía precisamente en esas clases igual no es tan buena, la excesiva autonomía que se ha tenido hasta ahora dentro de la clase, porque se ha entendido lo de aquello de que cada maestrillo tiene su librillo. Eso es autonomía, toda la que quieras pero eso no va, eso no es así. No es entendible. (E16)

11

Hombre el tema del currículum, a nivel estatal y a nivel de aquí, todos los objetivos y los contenidos están marcados. Quiero decir, ese diez por ciento de decisión, pues no sé en qué se queda... hay un horario y unos materiales, y siempre acabamos el curso sin terminarlos. Entonces algo no funciona. O el currículum mínimo no es el mínimo. O el horario no es el apropiado... (E14)

Luego en cuanto al tema de la autonomía pedagógica de los centros o no, en general ¿eh? ¡Claro! es que depende del tipo de Estado. Nosotros vivimos en un estado centralista, napoleónico que se suele decir, estilo Francia. No, no, no, el estado es el que marca cuál va a ser el currículum. Claro, se suponía que con la LOGSE, pues había más libertad y más autonomía en cada centro, es verdad, pero es una verdad limitada ¡porque hasta el propio libro de texto que tengo que utilizar, es el Gobierno Vasco o el Gobierno Central el que tiene que decir si lo puedo o no lo puedo utilizar, o si se puede utilizar como libro de texto o no! Pues en ese sentido es limitado. (E21)

Yo estoy leyendo estos días, justamente, muy despacio, el currículum de primero y segundo de la ESO. ¡Es horroroso! ¡Es tremendo! ¡Es espantoso la cantidad de cosas que tienen que saber los chavales para que al final cojas el

criterio de evaluación y está bastante mejor! O sea, yo haría, quitemos todos los contenidos y miremos sólo los criterios de evaluación, y entonces pensemos qué es lo que tengo que enseñar y los chavales aprender para que sean capaces de hacer lo que me dicen los criterios de evaluación ¡porque hay una diferencia entre la cantidad inmensa de contenidos que se pone y luego lo que realmente se espera y se va a evaluar! (G2P2)

12

Pedagogía, currículum...Hay autonomía, hasta cierto punto, bastante amplia, en metodologías, en... incluso en el propio desarrollo del currículum dentro del centro... (E25)

En lo pedagógico yo creo que no, en lo pedagógico yo creo realmente que los claustros tienen su grado de autonomía para, de alguna forma, marcar un poquito las directrices de su proyecto pedagógico, o proyecto curricular. El problema está no... a la hora de llevarlo adelante ese proyecto educativo, la plasmación real o sea cómo se plasma realmente este proyecto educativo en mi centro, qué proyectos tengo que impulsar.... Yo creo que en el proyecto pedagógico no habría más problema...

- *Hay margen suficiente*

Tampoco es mi especialidad pero hay margen suficiente. (E5)

Si se entiende el currículum como algo más...más global, todo lo que un centro puede ofrecer al niño, no solamente un libro de texto, pues yo creo que ahí hay, hay...hay autonomía en el sentido en que los centros pueden configurar su proyecto de centro, su proyecto educativo, decir "¡Jo! Pues a nosotros nos gustaría impulsar esto, impulsar otras cosas..." Sí que hay cierta autonomía. De hecho, creo que muchas veces el Decreto Curricular es más amplio que lo que nosotros entendemos por lo que se hace en clase, porque muchas veces en clase lo que se hace es seguir un libro de texto, y un libro de texto nunca jamás llega a cubrir la variedad o la riqueza del Decreto ¿no? o del currículum. Entonces yo creo que en ese sentido sí que hay bastante margen de autonomía. (E15)

Pues sería por, más o menos, allá por el 98, 2000...por ahí, bueno, por ahí, yo creo que por esas fechas fue. Y entonces cuando hablábamos de distintos niveles de autonomía, por ejemplo, nos dábamos cuenta que a nivel

pedagógico, yo por lo menos me he dado cuenta, es que a nivel pedagógico en la Escuela Pública Vasca tenemos mucho más nivel de autonomía. (E11)

Yo creo que el ámbito pedagógico es uno de los ámbitos donde los centros podemos hacer muchas cosas. Ahora, siempre los tres ámbitos ¿no? están relacionados. Entonces claro, se concatenan y a veces se hipotecan unos a otros ¿no? Pero si yo entiendo por ámbito pedagógico el que pueda utilizar el enfoque de Amara Berri, o puedo coger Santillana puro y duro, o puedo pensar que vamos a apuntarnos y vamos a trabajar por proyectos. Si yo me ciño a esa visión un poco estrecha del ámbito pedagógico, yo creo que aquí las escuelas tenemos autonomía 100%. (E15)

La autonomía pedagógica ha sido posible hasta unos niveles de la hostia pero no ahora, no ahora, cuando hemos tenido la LOE, o cuando tuvimos la LOGSE, cuando se establece la Ley de la Escuela Pública Vasca, yo seguiría tirando para atrás. Iría tirando para atrás, y fíjate te he dicho que en el 73 empecé en Durango, y en el 73 teníamos en vigencia la ley de Villar Palasí, no sé si te acordaras de los programas renovados.

.- No, yo no

Bueno pues se hablaba de los programas renovados, se establecían algunas.... Y más cuando nos quisieron quitar, su razón fue que aquel sistema que estábamos poniendo que es como el que tiene Amara Berri, que era la mezcla de edades en 3º,4º y 5º y tal , como para ellos era una auténtica herejía, le llamaron a un inspector, el famoso don Pablo Sánchez, no sé si te acordarás, pero era el que venía con la banderita española aquí, y le mandaron expresamente a que nos tumbara a nivel técnico, a nivel legal. Bueno, entró, vio, le pareció no se qué y dijo esto tenéis que hacer un informe, no sé qué e hicimos un informe explicando en que se basaba la experiencia desde un punto de vista técnico. Y anclándonos en la propia legislación del año 1975, lo remitimos a Madrid y nos lo aprobaron, basándose en la ley en vigencia de Villar Palasí. De entonces para acá ha llovido mucho pero los marcos en las leyes han ido mejorándose sensiblemente en el siglo XX, en las posibilidades. Yo diría que ya en estos momentos con la propia LOGSE, pero también ahora El currículo que tenemos está muy por delante, muy por delante de las realizaciones de los centros a nivel pedagógico. Muy, muy por delante con lo cual no es un problema de que nosotros tengamos cortapisas a la manera de organizar nuestra autonomía pedagógica, el problema no está ahí, de verdad. Yo te lo digo como yo lo siento y como lo he vivido en los centros. Para mí el problema

viene en la posibilidad y en la capacidad de articular grupos en los centros y ahí si es verdad que parte de responsabilidad es nuestra como profesionales y hay parte de dificultades serias que nos ponen desde la Administración. Dificultades a la hora de consolidar los grupos, por ejemplo, dificultades de movilidad del personal, dificultades de falta de estabilidad. Esas son dificultades reales que tienes en los centros a la hora de configurar los grupos, que la movilidad de determinadas personas que son un poco alma en un proyecto determinado, que sus proyectos se vayan a la mierda, y por lo tanto... Pero cortapisas de un punto de vista legal para que tú con un grupo de gente en un centro digas voy modificar esto, esto y esto no hay ninguna, ninguna. Igual es mucho decir, pero muy pocas. (E23)

13

Entonces, para nuestras familias, para nuestros alumnos, obtener un título de Bachillerato es fundamental. Entonces, hay que hacer lo que sea para que lo consigan ¿eh? Ya te he comentado antes, unos estudios orientados a la Universidad pero también a la Formación Profesional, con unos niveles curriculares un poquito más bajos, etc. Eso me parece a mí fundamental, pero, claro, eso significa, de alguna forma, recursos, invertir en unos recursos, para ayudar a aquellos que, bueno, pues que necesitan un poco de...un poquitito yo que sé, de empuje. Eso por un lado. Por otro lado, con todo el tema de organización curricular pedagógica, para nosotros es absolutamente molesto. Les hemos comentado siempre a los responsables del Departamento de Educación, que en la circular de comienzo de curso o en lo que sea, en la dotación de plantillas, que esté todo tan, tan medido, tan ajustado. Un ejemplo. Sabes que en Bachillerato por ejemplo, por cada grupo de alumnos hay unas horas de refuerzo; horas de refuerzo orientadas a que las asignaturas más vehiculares, los idiomas fundamentalmente, bueno, algunas de modalidad también, matemáticas o física, etc. pues tengan algún pequeño desdoble en alguna de las horas ¡No lo hemos visto nunca! Es verdad que tenemos ese ámbito de autonomía, por ejemplo. Yo creo que lo podemos tener, pero siempre que haya un consenso suficiente dentro de la comunidad educativa. Desde hace muchos años, pero te hablo igual de hace diez años o doce años, nosotros ese debate lo tenemos zanjado. Nunca hacemos, nunca hacemos, que si lengua de primero son tres horas, la tercera hora entre un segundo profesor a hacer el desdoble ¡nunca lo hemos hecho! Hicimos el debate en su momento y lo que decidimos era que ese colchón de horas lo vamos a utilizar para otros fines: ¿qué otros fines? Bueno, pues nos parecía mucho más útil que... eso que te he comentado antes, si tenemos cinco unidades o seis en primero, pues crear otra unidad, una séptima, por ejemplo, orientada a la Formación Profesional, o lo

que sea. De esa forma bajamos la ratio de funcionamiento, bueno, y desde luego eso tiene reflejo en los resultados clarísimamente.

- Luego sí hay márgenes de...

Sí, pero si hay consenso suficiente. Si no hay consenso suficiente dentro de la comunidad educativa, no hay márgenes: hay circular de comienzo de curso, y eso es un poco penoso.

- Hombre, en realidad, hasta ya casi mucho me parece que la Administración esté dispuesta a dejar a un lado su normativa de comienzo de curso básica para todos los centros a condición de que la comunidad escolar, el Consejo Escolar apruebe esa modificación ¿no? Eso ya es importante ¿no?

¿Sabes? Pero eso nos ha creado dificultades porque, no sé si has elaborado últimamente plantillas de comienzo de curso ¡Claro! Las plantillas se hacen con el criterio que establece la propia Administración, que es el criterio que te he dicho ¿no? Es un grupo de...lengua, tres horas más una. Lo que pasa que eso a la hora de establecer plantillas reales también, pues crea dificultades. Entonces los centros, pues hemos andado ahí traspasando un poco esos márgenes de autonomía que tenemos ¿no?, como forzando un poco los márgenes que tenemos. Y eso claro, te comentaba antes, si hay un consenso muy potente dentro del centro irá, pero si tienes un par de personas que dicen que ni hablar, que son sus horas, sus horas, sus horas, ¡pues no tienes nada que hacer! (E22)

14

Yo creo que el trabajo con competencias lo que hacen es definir lo que tenemos que conseguir en la escuela, que todavía no está bien entendido ni asumido, para empezar porque hay unas competencias que tienen unos muy bonitos nombres, por ejemplo, iniciativa de autonomía personal y que todavía no sabemos muy bien qué cojones es eso. Bueno pero eso ya se hará. Yo creo que eso es un marco que está muy bien y además fija las finalidades de la escuela, “¡mire usted, lo que tiene que conseguir es esto, vale, vaya cambiando” pero también volvemos a lo de antes, eso no garantiza, si no hay unos cambios en la estructura administrativa, organizativa de acceso a la función pública y dices “si yo hago esto pero hasta aquí porque esta es mi especialidad”, salvo que la autonomía diga “no, no aquí un centro que presente un proyecto con estos compromisos y aquí se crea como un oasis y aquí ahora las reglas de juego son éstas que están definidas aquí”, que yo legalmente no sé si sería posible pero yo creo que no se podría soslayar lo otro, yo no sé si yo estoy muy

centrado... A ver el cambio de lo otro no garantiza, pero sin el cambio de esas estructuras es muy difícil el cambio, una idea fundamental. (E8)

15

Pero, por ejemplo, al de gestión de personas para nada, de gestión de personas...

- *¿Suspenso?*

Suspenso total. Total ¿eh? Y criterio de admisión de alumnado para nada. Luego del profesorado nada, o sea nada, de nada, de nada, de nada. Ratio de profesores por aula para nada, o sea todo esto nada, nada. Todo viene impuesto. (E2)

Creo que hay un punto que es más difícil decir que lo tienen, o sea habría aspectos en el que no podríamos decir que tienen un desarrollo o que tienen un alcance muy grande. Por ejemplo, en el tema del profesorado, pues es verdad que hay muchos límites para poder desarrollar las ideas que había en la ley de la Escuela Pública Vasca, pero también es verdad que posiblemente sea difícil conseguir que los centros pudieran entre comillas elegir en gran medida al profesorado que debiera de estar en ese centro. No digo con eso que la Ley de la Escuela Pública diga que los centros podían elegir, pero bueno reconocía a los centros una gran capacidad para poder perfilar, de influir en la elección del profesorado que iba asumir. Yo creo que el desarrollo del convenio colectivo, la relación Administración-Sindicato pues ha mediatizado mucho eso. (E6)

Por ejemplo, yo creo que autonomía es gestión del profesorado. Y gestión del profesorado en lo que yo conozco, desde luego, no existe. Cuando va a venir un profesor, alguien que está en Vitoria o en Bilbao o en San Sebastián decide qué persona va a ir ahí en función de unos criterios, se supone que justos, en base a unas puntuaciones y en base a unas listas. Pero luego si se va a adecuar o no esa persona ahí, eso no lo sabemos. (E21)

Yo creo que tanto la Ley de Escuela Pública Vasca como la LOE y este tipo de leyes, sí permiten...bueno, pues márgenes bastante amplios de autonomía, pero sí hay lagunas. Hay que dejar nuestras ideas también sobre algunos aspectos, por ejemplo, sobre el tema de gestión de personal: es que

prácticamente no hay nada ¿eh? Es un tema además como un poco tabú ¿no? que nadie quiere entrar ahí porque, bueno, no vayamos a... (E22)

...el escollo fundamental es el de personal. Mientras la atribución de personal sea funcionarial, la forma en que se llega a los centros esté marcada de una determinada manera y siga una serie de reglas, ese es un escollo que impide que un centro pueda seleccionar a su propio profesorado. Como mucho podrá marcar perfiles de profesorado, "pues necesito un profesor con estas características" (E20)

Sí. La gestión de personal. Sin ninguna duda, ese es el principal escollo en el que nos tropezamos siempre que quieres desarrollarlo. (E20)

...uno de los ámbitos donde apenas existe autonomía y por lo que se ve durante unos cuantos años va a seguir siendo así es en el de la gestión del personal ¿no? Los centros no decidimos absolutamente nada de nuestras plantillas. Y centros como el nuestro con una Dirección que lleva ya pues, yo qué sé... ¡veinte años! Pues yo creo que el Departamento de Educación tendría que confiar pues muchísimo más ¿no?, que no son direcciones que llegan un día y al día siguiente se olvidan de qué va esto ¿no? Entonces, yo veo por ejemplo a nivel de gestión de personal, o de configuración de plantillas que la autonomía es nula, y no solamente la autonomía, sino la confianza en los centros. Llamas al Departamento de Educación, se pone cualquier administrativa ¡cualquier administrativa y te chulea y te vacila y te dice cualquier cosa! Porque yo llevaré en Dirección como veinte años o así, de Director, y yo he oído de todo, de todo y muchas veces por gente pues que se repite todos los años, y son administrativos, simples administrativos, que yo no le quito nada ¿eh? pero que en realidad tampoco tienen carácter decisivo y se ponen como mulos y no puedes traspasarles ¿no? Entonces, en ese sentido de personal y de gestión de personal, autonomía cero y confianza cero en los centros. Todo el día están sospechando que estás haciendo alguna trampa, que quieres conseguir más plantillas para esto, para lo otro, como si lo metieses en el bolsillo y lo llevases tú a casa ¿no? (E15)

Yo a la gente le movería el asiento, no sé cómo. O sea, pero le movería el asiento. Quiero decir, estoy convencido de que todas aquellas personas que no sienten ningún tipo de temor respecto al mantenimiento de su status quo, tienden a adocenarse ¡Pero es una ley humana! Entonces, con independencia de que sean funcionarios o sean lo que sean, bedeles, la hostia y tal. Creo que eso es malo. O sea, creo que eso es malo y te voy a decir más: ¡creo que es injusto! (E18)

- *¿Es fácil entrar en los procesos de aula?*

Es difícil, es difícil entrar en los procesos de aula. Además eso muchas veces, bueno, en nuestro sistema por lo menos, como tampoco hemos querido entrar desde fuera, lo hemos dejado en la autorregulación del propio departamento. Si el departamento funciona bien, esa autorregulación se da. En algún departamento donde haya, bueno, algún profesor que no está por la labor, pues tenemos dificultades serias, y no tenemos forma además de... de actuar ahí.

- *¿Ahí habría que pedir más poder para las direcciones quizá?*

Sin ningún género de duda. Lo que pasa que, bueno, es un tema molesto. Es un tema molesto para todo el mundo. Incluso la propia Administración, la propia Inspección tiene dificultades cuando hay este tipo de situaciones. ¿Qué se puede hacer en un sistema funcional? (E22)

Definir algo más las plazas, yo creo que podría ser un medio. Es difícil, igual las de Formación Profesional es más fácil porque es tan técnico que, bueno, que si no sabes de esta máquina última que...puedes decir que sabes ¿no? En la ESO eso es un poco más difícil, pero algún margen de decisión o de gestión en el personal yo creo que por ahí hay que avanzar. No sé...ahora sólo nos preguntan si están en prácticas. Hay veces, vamos, que en el equipo directivo sí digo, claramente, si como dirección nos preguntasen este profe sigue o no sigue, diríamos de algunos que, vamos, que a la primera, y de otros que por favor que no vuelvan. Entonces... (E3)

Pues yo creo que la Dirección de los centros tendría que ser Dirección, o sea tendría que tener alguna capacidad o sea alguna autonomía, incluso relacionada en la gestión de personal. Esto yo no sé hasta dónde, no me atrevo a decir, pero desde lo mínimo que sería que el Director defina los perfiles que necesita su centro: no, yo necesito esto..., hasta que el Director participe de alguna manera... Yo no sé cómo funciona en otros países, pero me imagino que va por ahí. Eso no debería ser incompatible con que exista un acceso a la función pública por medio de una oposición que sea lo mejor posible, no la bazofia que tenemos ahora, y que el funcionariado tenga una cierta garantía, pero es que el objetivo no somos nosotros, el objetivo es que los alumnos aprendan. (E8)

18

...es que yo el tema del personal me parece clave para definir el tema del proyecto educativo, para la comunidad educativa en cuanto a las familias etc. va ir cambiando. Y es más tenemos que ir evolucionando en cuanto a todos los cambios sociales que ocurren. Pero es necesario un núcleo, que de alguna manera haga propio ese sentir de ese proyecto educativo que luego vas a ir desplegando. Es que yo entiendo que es la manera de, efectivamente, de implicarte, de creer aquello de las expectativas que tengas... Precisamente estoy muy centrada en esos centros en donde te encuentras esa profecía que se encuentra así misma y se retroalimenta. (E17)

...el de personas que bueno, que su relación administrativa pues es la que sea, es decir, algunos están en expectativa de destino, otros son profesionales, lo que sea... pero en ese, en esa captación que suele hacer normalmente como observatorio un equipo directivo que, en fin, que siempre busca recursos humanos en función de determinadas habilidades, intereses y tal, al final, das con determinadas personas que efectivamente siempre piensas en su situación administrativa, pero la situación administrativa a veces va en contra precisamente de eso. Entonces claro, nosotros también solemos plantear y decir, bueno, en el momento que alguien tiene un proyecto, en fin, que lo miren, lo remiren, lo baremen, todo lo que quieran, es decir, y le busquen las pegas, pero si realmente es un proyecto bien planteado, además no solamente de una cosa puntual, sino plurianual, en fin, los contratos programa creo que tienen que ser plurianuales aunque tengan distintas fases, y... pero las personas son importantes también. Entonces, hay que también crear un marco para poder superar estas cuestiones; junto con lo que decías tú del contrato-

programa tiene que estar absolutamente todo, también contemplado el tema de personal. (G2P3)

19

...unido a los puntos materiales, la adquisición de materiales. Ahí se podría mejorar mucho, es decir, que ahora el funcionamiento que tenemos de compra de material y demás, material homologado, ahí la propia... en reuniones que hemos tenido con algunos de la propia Administración ven que es más adecuado que cada centro compre poniendo un requisito, que sale más económico... Porque pienso que en vez de estar tan centralizado en las compras pueden tener más autonomía los centros... (E13)

En cuanto a gestión económica es más limitada, pues, bueno, tienes la cuestión relativamente... relativamente autónoma en cuanto a la cuestión de los dineros, pero no del todo. Por ejemplo yo no puedo decidir a quién compro el fuel-oil o el gasoil, o a quién le compro los ordenadores. Es decir, puedo gestionar mi dinero pero no con quién yo quiero. Entonces, incluso en gestión económica, yo creo que ahí hay mucho donde dar autonomía a los centros, que repercutiría muy mucho en una buena utilización de ese dinero. (E7)

20

...la autonomía no es algo que se dé como los recursos básicos, sino que está ligado efectivamente a una necesidad detectada, con unos *objetivos* muy bien medidos y que resulten *evaluables en aras a la mejora de la calidad* en ese centro. (E1)

Es imprescindible que haya un *proyecto educativo*, y que ese proyecto educativo esté desarrollado, o esté organizado: de qué manera se va a gestionar, cómo va a ser la participación, cómo va a ser la evaluación para que luego pueda un centro querer ser autónomo. Yo de eso estoy convencida. Y es verdad que no se puede abrir...es más, yo decía ¿cómo pueden poner sobre la mesa el abrir la posibilidad de querer ser, entrar en el tema de autonomía ya? (E2)

Sería, un centro propone un *Proyecto Educativo*, un centro, una comunidad escolar, entiendo siempre, tiene un proyecto educativo que

responde a su contexto. Es un Proyecto Educativo coherente, es un Proyecto Educativo *que se ajusta a lo que la Ley de la Escuela Pública Vasca dice*, es un Proyecto Educativo que además está desarrollado conforme, o sea, con un... con unos procesos, con todos los procesos que el centro a nivel organizativo y de gestión requiere, coherente y entonces, pues bueno, hay un *equipo directivo* que lidera ese proyecto educativo con un plan, con un proyecto de dirección y bueno, entonces pues bueno, yo creo que sería a tener en cuenta. Y creo que eso, tiene que responder a su contexto y ese proyecto tiene que ser evaluado, con un control. *Evaluado y con control.* (E2)

Sí, sí, sí, tiene que tener una *evaluación del equipo directivo que lidera y del proyecto educativo* que se desarrolla, claro, con los proyectos que puede haber de *innovación*, de formación y demás. Tiene que ser también un proyecto que esté en continua *mejora*. Eso significa lo de que sea *un Proyecto Educativo* y con toda una serie de procesos que lo, que vamos, tiene que tener desarrollado de qué manera lo va a llevar adelante, que eso se supone que lo hace el proyecto de dirección, porque el proyecto educativo con el proyecto de dirección del centro tiene que estar tremendamente unido. (E2)

Perdona una cosita por rematar esto, porque como se habla además de grado de desarrollo, yo digo con las mismas leyes para todos, las mismas normas, hay centros que tienen un grado de desarrollo ¿y para qué y en función de qué esta eso? Desde luego para mí en función de la ilusión del *equipo directivo*, que se traduce en *liderazgo*, en *participación* de la gente, de las familias, en clima escolar y en profesionalidad al fin y al cabo. Hay centros que parece que tiene un grado de autonomía muy alto y otros pues que seguirán con el discurso. (G1P5)

Hombre, yo creo que tendrían que ser centros que tengan *un Proyecto Educativo*...bueno ¡claro! *en las líneas de la Enseñanza Pública*, pero su propio proyecto por adaptación al barrio, con el proyecto curricular y también una comunidad educativa pues más o menos bien llevada, vamos a decir ¿no?, o sea, sin grandes conflictos... no digo homogénea, que todos sean igual, pero sí consensuada, eso sí. (E3)

...un *compromiso* por parte de quienes van a...de quienes están más directamente relacionados con la gestión, que al final es el *profesorado*. Un mayor

compromiso no sé cómo se puede, si hay que firmar un documento, no lo sé. Un mayor compromiso con ese proyecto del que hemos dicho. De que, efectivamente, eso sea creíble por el profesorado, y el profesorado lo lleve. Pero esos dos sí que, el tema de las familias y el tema del profesorado y luego el tema de que haya *direcciones que sean estables*. Que no vale el tema de que haya un proyecto muy bonito y luego el profesorado no queramos estar ahí, a no ser que se establezca otro tipo de gestión de direcciones, pero en la situación actual, si los profes no queremos estar ahí, pues poco... (E4)

Es decir, tú tienes una autonomía, tú te manejas de esta manera, pero tú *rinde cuentas*. Y no solamente cuentas de los dineros y de...una revisión de vez en cuando, "no has utilizado bien las cuentas, te has arreglado al tipo de gestión", sino también al nivel de, "vale, tú tienes un *proyecto*, tú lo quieres llevar a cabo, para eso tienes una autonomía, a ver en qué has mejorado ¿no?, en qué has conseguido tus objetivos". Yo creo que la Administración *tiene que estar sobre todo jugando ese papel*. Es decir, de garantizar que todo el mundo pueda tener oportunidades y que el centro que dice que "yo voy a hacer esto, y tengo este proyecto", que efectivamente lo cumpla. Es decir, que yo no vaya diciendo "mira qué proyecto más bonito te presento y para esto quiero que me des 80 profesores, cuatrocientos millones de pesetas, no sé qué, no sé qué..." No, que a la vez de eso tu rindas cuentas: "pues mira, efectivamente, los objetivos que hemos alcanzado, que no hemos alcanzado". Yo creo que la Administración tiene que jugar ese doble papel un poco. (E4)

Si es un *Proyecto Educativo* que no está de alguna forma acordado en el claustro de profesores no sirve de nada. Entonces *el proyecto educativo tiene que tener el aval primero de toda la comunidad educativa* en donde de alguna se establece claramente cuál es el compromiso de cada parte. Si, por ejemplo, en ese Proyecto Educativo pensamos que sería bueno poner en marcha las Comunidades de Aprendizaje, la implicación de los padres y madres para sacar adelante ese proyecto. Eso, por una parte, es fundamental. (E5)

Lógicamente para que una autonomía sea eficaz en principio tiene que tener una serie de condicionantes, como he dicho antes. Claramente: ¿para qué queremos la autonomía? Fundamentalmente para que de alguna forma *el Proyecto Educativo* se pueda sacar hacia adelante... (E5)

Lógicamente y si me presentan un proyecto claro tiene que ser un proyecto que indique qué recursos necesitaría ese proyecto para salir adelante, desde el punto de vista tanto económico, como de personal, como de asesoramiento. Claramente que se me diga desde el centro qué necesita para sacar adelante el proyecto. Entonces yo como *Administración*, si creo que verdaderamente es un proyecto que tiene unos *objetivos claros* y tiene además un *programa de evaluación* claro porque cada proyecto, hay que evaluar los proyectos, entonces, yo, como Administración me tendré que comprometer a poner en manos de ese centro esos *recursos*. Lo que hemos dicho antes: si ese proyecto de alguna forma conlleva que tenga un determinado perfil de profesorado, intentar que, efectivamente, en ese centro haya ese profesorado. A través de las comisiones de servicios, si es posible, porque hay profesorado con ese perfil en otros centros o bien posibilitar que el propio centro gestione ese personal. Lógicamente, siempre ese compromiso de tener un proyecto con *la posibilidad de evaluarlo* posteriormente, porque lo fácil es hacer proyectos, pero hay que evaluarlos. ¿Cuál es el impacto que ha tenido ese proyecto en el centro? Si ha servido para de alguna forma profundizar en el tema de inclusividad, o en el tema del trilingüismo, o en el tema de la integración de los inmigrantes. Claro, hay un montón de cuestiones que luego hay que evaluarlas. (E5)

Yo el peligro que le veo fundamentalmente es que luego no haya una evaluación también... Es que es fundamental *la evaluación* de esa autonomía y que esa autonomía realmente dé resultados porque no solo por el hecho de tener autonomía todo el mundo va a funcionar mejor. (E5)

Al final esos proyectos de autonomía deben ser proyectos cuyo objetivo sea justo el contrario, o sea no proyectos para de alguna forma, para discriminar, por ejemplo, al alumnado. "Mi objetivo es la excelencia, ¿no? en la educación". No, no. Tienen que ser proyectos que de alguna forma tengan como objetivo, *los objetivos que tiene la Escuela Pública*: inclusividad, equidad. Ese tipo de cuestiones que de alguna forma son las que caracterizan a la Escuela Pública. (E5)

... todo tipo de proyectos exige lógicamente *una implicación personal del profesorado y de la comunidad educativa*. (E5)

Yo entiendo la autonomía de un centro: la capacidad y libertad de ese centro de gestionar, todo lo que supone gestionar un centro ¿eh? Desde el punto de vista administrativo, pedagógico, organizativo y demás, esa capacidad de gestionar eso con libertad, desde las necesidades del propio centro, ligadas a un proyecto de centro, *un Proyecto Educativo de Centro*, en el que yo incluyo una de esas percepciones que tú hacías de las diferentes formas de ver la autonomía. Es decir, para mí es eso, libertad. Pero como entiendo que el proyecto de centro debe de ser *un proyecto compartido*, entiendo que ese proyecto de centro sea *producto de una participación* de todos los estamentos de ese centro, familias... Es decir, de *la comunidad escolar*, un proyecto de la comunidad escolar, que lo puede liderar un Director, o lo debe de *liderar un Director*, pero que recoge un poco las necesidades, la visión y las ideas que pueden compartir todos los miembros de la comunidad escolar, porque yo entiendo que un director si quiere presentar un buen proyecto de dirección, y de ahí derivar un buen proyecto de centro, tiene que haber recogido eso, y en la medida que ese proyecto de Dirección, el proyecto de centro recoja eso, pues siempre será más fácil luego la gestión. (E7)

...¿qué supone la autonomía? La autonomía supone que hay un centro que quiere hacer algo, supone que hay un equipo directivo, *una Dirección con voluntad de liderar* para llevar ese centro hacia algún sitio, supone que hay la *suficiente masa crítica* para que ese *proyecto* no sea sólo un proyecto de cuatro sino que se pueda desarrollar con distintos niveles de esto y claro ya sabemos que eso es mucho suponer. (E8)

Resumiendo: tiene que haber un diagnóstico, tiene que haber *un diseño de plan de mejora, un proyecto* y tiene que haber unas necesidades para desarrollar ese proyecto y esas necesidades vendrán de la mano de la *gestión económica*, de la mano de la gestión de curriculum que a mí me parece muy importante, la gestión del curriculum. Hablando en serio, “no, mire usted yo voy a coger y voy a hacer los primeros años de la escolaridad en inglés porque a mí me parece que esto”. “Oye, ¿y no vas a dar en castellano?” “No mire esa es mi apuesta y me baso en esto, en esto y en esto”; y que permita de verdad gestión de curriculum, que haya unos objetivos medibles del impacto que se trata de conseguir con eso, que haya una *evaluación externa...* (E8)

Tercero, tiene que haber *un control externo en una evaluación externa* del nivel que se está alcanzando. Cuarto, debe haber unos *buenos servicios técnicos*, y

ahí está nuestra responsabilidad, que asesore a los centros en formas distintas de hacer y nosotros también tendremos que tener una evaluación externa, o sea no se puede pedir una evaluación externa solo para el profesorado, también para los servicios de apoyo. Nosotros tenemos que ser capaces de proponer nuevas estrategias, nuevos modelos de organización, nuevas metodologías, nuevos materiales, nuevas formas de organizar que ayuden a la consecución de esos objetivos. Nosotros estamos tan implicados como los centros en la mejora de los resultados de los centros y esa evaluación externa también tendría que atañer a *la Inspección*, no solo a los mismos de siempre. Sin ese control externo esto no avanza. Y cuarto: ese control externo tiene que tener consecuencias seguramente para todo el mundo no solo para los profesores, también para los inspectores y también para los asesores de *Berritzegunes*... (E8)

La segunda condición que pondría yo es, quiero decir, toda autonomía tiene que llevar a *un rendimiento de cuentas*. Y entonces esto es lo que se va a valorar. Igual junto con ese rendimiento de cuentas tendría que haber un reconocimiento, no sé de qué tipo ¿eh?... Y luego el tercero es que la autonomía supone *implicación*, es decir, no es una autonomía y... ¡no, no! Es una autonomía pero usted también pone de su parte. Es decir, la contraparte es que se supone que el centro se va a implicar en esa autonomía. (E10)

Como condiciones indispensables para mí es que exista *una comunidad educativa comprometida*. O sea, que tiene que haber ahí una...cuando hablo de comunidad educativa no hablo solamente del profesorado, quiero hablar de toda la comunidad, de los padres, y bueno, en Infantil y Primaria no hablamos normalmente de los alumnos, aunque los tenemos presentes todos, porque normalmente a estas edades pues no participan mucho y bueno, ni siquiera tienen participación en... (E11)

...nosotros nos daríamos por satisfechos si podemos en los próximos tres o cuatro años bajar a índices de interinidad por debajo del 8% y a *una estabilización de las plantillas* en un grado superior del que hay en estos momentos. (E12)

Al tener autonomía cada vez tienes más problemas, tienes que tener más *recursos económicos*, pero también de personal, porque necesitas más tiempo, porque ahora si lo que te gestiona la Administración luego lo vas a tener que

gestionar tú, necesitas más personal administrativo y también más tiempo para pensar y yo creo que eso también se no olvida y eso hay que dejarlo claro y no es solamente “yo te doy la autonomía pero no te doy ni más tiempo, ni te doy más recursos, ni más personal administrativo”. (E13)

- La autonomía, cuesta, es cara...

Es cara.

- *Es más cara por lo menos que el centralismo puro y duro, ¿no?*

Si es más difícil y además no estamos acostumbrados. (E13)

Y que luego hay que querer, poder y estar preparado y tener recursos que no es tener ahí “¡toma autonomía!”. Y autonomía con cuidado que, por lo menos, tenemos que tener claro cuáles son *los objetivos de la Escuela Pública*, qué es lo que realmente queremos para la Escuela Pública y asegurar unos mínimos. Y no dejar a los centros que están mal en peor situación. Yo creo que eso habría que remarcarlo bien. (E13)

Y sobre todo creo que el defecto no está tanto en que hayan tenido autonomía, sino que no han tenido *control*, es decir, a ver... La autonomía siempre tiene que estar basada en que tiene que haber una reglamentación general de la cual tú no puedes pasar de ninguna de las formas. Y, luego, además tiene que haber un apoyo para que eso se pueda llevar adelante. Entonces, yo creo que, en este caso, en el caso de los centros tiene que haber un doble control: tiene que haber un control por parte de las Administraciones Públicas para garantizar que esos mínimos que son obligatorios se cumplan y además se cumplan de una forma correcta, pero tiene que haber también un control por parte de abajo también, es decir, de las personas que participan en ese centro escolar, pero no me refiero sólo a los padres y madres. Creo que los padres y madres deberían de hecho controlar mucho más. Lo que pasa es que ahí hay muchos problemas para poder controlar... (E14)

... detrás de ese equipo directivo tiene que haber algo que en este momento llamamos *Inspección*, no sé cómo se tiene que llamar, el nombre resulta horroroso, pero tiene que haber algo que de verdad su función principal sea *apoyar* que eso se pueda llevar adelante. Que eso se pueda llevar adelante, cumpliendo, ya voy a hacer la matización ahí, cumpliendo los requisitos legales que son indispensables para la construcción de una sociedad democrática e

igualitaria. Pero tiene que haber un cuerpo de personas... No sé si tienen que ser los *Berritzegunes*, pero los *Berritzegunes* creo que están para otra cosa, supongo que el equipo de Inspección debe apoyar eso. (E14)

Yo creo que la autonomía va unida a la *participación* ¿no? O sea, cuantos más agentes participan en el diseño del centro, en los objetivos, en las metas, en lo que se quiere conseguir, al final se hace oír las voces de todas las personas ¿no? Y eso haría que un ente, en este caso una escuela, fuera muchísimo más autónoma o libre o llámale como quieras ¿no? ¡Más dueña de sí misma! ¿no? Y para eso habría que diseñar también ¿no? habría que hacer *un Proyecto Educativo*, pero no solamente un Proyecto Educativo desde el profesorado, porque otra vez volvemos a lo mismo ¿no? El Proyecto Educativo tiene que ser un documento que debiera de estar no solamente aceptado por el Consejo Escolar, que es lo que ahora se propone ¿no? que lo diseñe el profesorado y que lo acepte el Consejo Escolar, que dice amén a todo, a no ser que estén picados ¿no? Entonces yo creo que ahí tiene que haber un Proyecto Educativo con base. (E15)

Entonces, eso es evaluación, está claro, y *no puede haber autonomía sin evaluación*. Eso está claro, pero *tampoco puede haber autonomía sin recursos* y sin diferenciación. (E16)

¿Más cosas que se me puedan ocurrir debería tener un centro para llevar adelante la autonomía? Dos requisitos fundamentales son que exista una buena *evaluación* y que exista un buen *control*. (E16)

...en fin la *Dirección* es importante pero de todas formas otra cosa que me parece fundamental, fundamental, fundamental es un *profesorado formado*. Bien formado... (E16)

...las plantillas de los centros son fundamentales para una autonomía, es decir *una plantilla un poco estable* porque si no ¿de qué autonomía me estás hablando? (E16)

Yo no pediría grandes condiciones de autonomía, yo impulsaría que los centros que son unidades de cambio, hicieran su trabajo que es responder a necesidades, con proyectos explícitos, porque son profesionales, no son voluntarios, por lo tanto *si yo quiero hacer algo tengo que explicitar lo que quiero hacer*. Y alguien me lo tiene que aprobar, porque yo puedo decir una cosa que es inadecuada y lo tenemos que discutir, no digo que le tenga que cortar o no... Es hacer foro público lo que yo estoy gestionando, porque no es mío, porque estoy en un "esto" social. (E19)

Otro punto. No sé cómo, porque otros más listos que yo ya lo han intentado y no lo consiguen, sea descentralizando o sin descentralizar, es el tema de las direcciones de los centros. *Tiene que haber verdaderas direcciones de centros*. (E21)

Sí. *Participación* de los padres. Pero una participación no en la organización de las actividades extraescolares, que también. Pero tiene que haber otro tipo de participación también, porque si no ahí hay una pata que no funciona. (E21)

...al mismo tiempo entiendo que la autonomía tiene que estar relacionada con la *responsabilidad*, y la responsabilidad significa que lo que hacemos, sobre lo que hacemos, tiene que *rendirse cuentas*. (E24)

Yo creo que la autonomía pedagógica y la autonomía organizativa del centro exige también *unos recursos*. Y esos recursos yo creo que se quedan algo cortos a la hora de poder desarrollar planes alternativos o desarrollar...

-¿O sea, que la autonomía exige una financiación mayor? ¿La autonomía es cara?

Yo creo que la autonomía, la autonomía exige probablemente más recursos para los centros. Porque si no, si el profesorado se ajusta exactamente al horario, es decir, si hay cuarenta horas de Matemáticas y hay profesor justo para cuarenta horas, hay cuarenta horas de lengua...Digamos que hay un margen muy escaso para introducir...se pueden introducir mejoras sin duda, se pueden experimentar muchas cosas, se puede hacer infinidad de temas ¿no? Pero, pero, si aparte de esas cuarenta horas de Matemáticas, pues tienes diez horas de libre disposición que puedes establecer y desarrollar determinados

proyectos de los cuales también, como antes, hay que *dar cuenta* y sería bueno que se controlase de cerca y se hiciese un seguimiento, pues eso desarrollaría la capacidad del propio centro. (E25)

Digo autonomía unida indefectiblemente a lo que es asunción de responsabilidades, de toma de decisiones y *proyecto global de centro*; proyecto global que implica hacia dónde vamos, qué vamos a hacer, cómo, de qué manera, con qué *recursos*, y asumir las *responsabilidades* que esto conlleva. (G1P3)

...aquí hay una cosa que quería decir. Cuando se habla de autonomía, la autonomía es *participación*. Primero la Administración no se lo cree... (G1P6)

Y *la autonomía también vinculo al compromiso*. Una autonomía para... ¿Para qué? ¿Cómo lo haces? ¿Con qué medios? ¿A dónde quieres llegar? ¿En cuánto tiempo? Y luego *dame cuentas*. Yo creo que cualquier proyecto de cualquier cosa tiene que ir por ahí. (G1P6)

...yo incidiría en *las direcciones* de los centros, en potenciar verdaderamente el *liderazgo escolar* en las direcciones. (G1P5)

A mí, por ejemplo, me parece que estoy en casi todo de acuerdo, pero quizás yo equipos docentes estables no sé si se pone el acento en equipos o en estables. Que las dos cosas son importantes, pero a mí me parece que para lograr una autonomía de centro, etc. serán equipos docentes, o sea, profesores muy competentes, muy estables y muy de todo, pero sobre todo equipos docentes. Luego además hace falta que esos *equipos docentes* sean competentes, estables, dinámicos, bien coordinados, pero para mí por eso el valor de esa línea lo pongo más en equipos docentes que en estables. (G1P2)

Yo creo que la autonomía para que sea real tiene que haber en primer lugar *participación* porque si no, no puede ser hablar de autonomía, y son dos o tres los que están hablando de ello, y los que parece que están funcionado con autonomía y luego no es verdad. Y cuando hablo de participación no estoy hablando solo de docentes estoy hablando también del propio *alumnado* según

los niveles, y estoy hablando evidentemente de las *familias* y del *entorno*. Yo creo que cada vez más la escuela debe estar metida en el entorno y estoy hablando de otras instituciones, otras organizaciones alrededor de la escuela y que deben participar en ella. (E23)

21

Y eso es lo que no hay. Eso va ligado al Proyecto Educativo. Es decir, ¿qué proyecto hago yo de trabajo con el alumnado y las familias que tengo? Es decir, porque en diez años esto ha cambiado la repanocha, ha cambiado el copón y ese análisis cuesta mucho hacer, o no lo hacemos, vamos. No lo hacemos ¡de hecho no lo hacemos! Igual entramos en cuestiones muy parciales, pero no globalmente... (E4)

22

Yo diría autonomía para todos, con un proyecto de trabajo, tanto como equipo directivo y como centro como tal, para darle continuidad. A mí no me vale tampoco que haya un equipo directivo... yo he estado cinco años en una tirada de equipo directivo. Nosotros tuvimos un plan de trabajo que lo expusimos al Claustro, después al Consejo Escolar, todo, pero después eso se corta porque viene un equipo nuevo y no tiene... puede continuar, pero sin mucha ilusión o continúa un poco porque has creado un estilo de trabajo y has creado unas condiciones, pero con el tiempo eso se va deteriorando. Entonces, si un centro se compromete, yo sería partidario de que un centro para que tuviera una autonomía debe tener un proyecto educativo claro, unos objetivos claros de qué es lo que quiere ¿eh? Y que tuviera atado un poco el currículum de qué es lo que quiere potenciar. (E4)

Hombre, yo creo que es importante el Proyecto Educativo del Centro, porque, al final, la base de un centro está en el Proyecto Educativo. Luego tenemos el Proyecto Curricular, el Plan Anual... (E5)

No es que sea necesario, es que es esencial (E9)

Y la vida principal del centro es buscar cuál es el Proyecto Educativo que queremos llevar y los medios y recursos que son necesarios para que ese proyecto se pueda llevar adelante. (E14)

Yo creo que tiene que haber un proyecto, consensuado además con las familias... Entonces, yo, si hubiera un proyecto de trabajo con una idea, con un plan de cinco, diez años de que “nosotros queremos tirar por aquí”, pues yo creo que ahí habría que negociar, entre comillas lo de negociar, o la Administración tendría que facilitar que ese centro desarrolle su proyecto. (E4)

...yo creo que un centro para estructurarse necesita una serie, no ya de documentos, sino de procesos que terminen en documentos pero que ayuden a articularse, que ayuden a organizarse, y que evidentemente el documento como el Proyecto Educativo, que por cierto esto es algo que en ningún momento se ha puesto como requisito obligatorio para que los centros lo tengan y por tanto no está hecho, algo absolutamente impensable en cualquier otra organización. (E23)

Sin embargo tú vinculas la autonomía a un proyecto a desplegar

Sí, sí a un proyecto de centro, hacía dónde quiero ir

De centro o educativo, da lo mismo el nombre, ¿no?

Sí, a fin de cuentas a partir de un análisis de dónde estamos, cuáles son las mejores hipótesis y cuál es la estrategia. (E8)

En la Inspección ya veo que tenéis puesto allí la misión, la visión, los valores tal, no sé qué... A mí eso me parece fundamental. Es que el Proyecto Educativo de Centro lo que tiene que ser es ¡eso! El proyecto compartido, lo que compartimos y si hablamos de autonomía además, de querer darle un desarrollo al centro, de que el centro tenga una identidad, un... pues, bueno, que actúe conforme a unos patrones, un estilo de hacer las cosas, pues mayor cultivo pues, por ejemplo, de los temas internacionales, o europeos ¡qué sé yo! Cualquier cosa de esas yo creo que tiene que estar recogido ahí, y puede estar recogido ahí, lo que pasa es que la condición necesaria es que estemos de acuerdo, que, verdaderamente, el centro sea una unidad, que el centro sea una organización. Entonces es cuando podremos conseguir que nuestra

organización aprenda, avance, vaya posando un conocimiento, vaya teniendo algo ¿no? algo de historia, porque de hecho no ocurre eso y somos muy pudorosos en un centro para que figure allí la misión, la visión “¡joe! Esto tiene un tufillo qué se yo, empresarial o americanoide” y tal. No, no, no, son cuestiones en mi opinión básicas, pero si estamos todos de acuerdo. Es que ahí está la clave. (G1P5)

23

Porque el Proyecto Curricular de alguna manera marca el tema de la metodología. Y la metodología marca otras cosas importantes, como es la organización, los agrupamientos, los materiales, etc. Por eso me parece muy importante el Proyecto Curricular ¿no? Lo único que a veces sí que hemos cometido el error de dar modelos de proyectos curriculares excesivamente densos, que echaban para atrás a la gente ¿no? Y no hemos marcado, es decir, que hay una serie de prioridades, que el Proyecto Curricular no hay que marcar exactamente todos y cada uno de los contenidos, ya están en el currículum, si no podemos dar más de lo que hay ¿no? es muy difícil. Pero en cambio hay otros elementos que son mucho más claves. Hay que ponerse muy de acuerdo...yo estoy muy obsesionado no solamente porque estoy aquí, en aquellos momentos también estaba obsesionado y luego como padre más todavía, con el tema de la evaluación. Es decir, si un centro fuera capaz de ponerse de acuerdo en los criterios de evaluación, cómo evaluamos a los alumnos, con qué tipo de instrumentos, cómo vamos a conocer los criterios de evaluación, cómo hacemos que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación. Eso marcaría todo el resto. Lo marcaría. Pero esa es la parte más negra del sistema educativo. Ahí es donde no se entra nunca. (E25)

24

¿Las direcciones tienen en estos momentos carga burocrática?

Sí, sí. Un montón de carga burocrática...muchas encuestas que hay que responder al Gobierno Vasco... (E5)

Esa queja generalizada que suelo percibir en muchos directores y directoras sobre todo de Primaria de que la gestión burocrática les come y no les da tiempo ni para reflexionar ni para plantear líneas educativas, ¿es verdad, no es verdad?

Es verdad. Además, bueno, yo tengo una opinión al respecto y es que, el tema de la gestión los equipos directivos de Secundaria lo llevan mejor y creo que es una cuestión de chip.

De chip y de administrativos...

Y de administrativos también, de recursos por una parte, y después está también cómo entiendes la labor directiva en Primaria. Y la labor directiva en primaria yo creo que todavía está constando dentro del Cuerpo de Maestros y Maestras asumir que también es importante organizar un centro, que también es importante gestionar el personal, gestionar todos los conflictos que puede haber, y yo creo que ese salto en algunos centros lo han dado perfectamente y en otros, cuesta. O sea que es un tema de recursos y un tema de cambio de mentalidad, esa falta que antes comentaba de cultura directiva. (E9)

25

Es que yo creo que hay un crisis, bueno no hay una crisis, hay un problema de liderazgo, yo creo que los porcentajes son todavía muy, muy llamativos de personas que son nombradas. Yo te lo puedo decir, llevo 10 años aquí ya, ¿eh?, los 10 años hemos trabajado con los equipos directivos en el seminario y, en fin, han ido pasando se me mantienen desde el primer año uno, dos, nada más todos los demás han cambiado... (E23)

26

...lo que no puede ser es que "yo soy Director, sin querer serlo, tengo mis horas de docencia, algunas menos, pero sigo teniendo; luego me tengo que quedar allá todos los días de no sé qué hora a qué hora. Todo el tema del profesorado es un problema mío; todo el tema de los padres y madres es un problema mío, y encima ¿qué recibo yo a cambio? ¡nada! Pues un sobresueldo de no sé cuánto, pero me imagino que será..."

- 300 ó 400 euros.

Pues algo que no compensa económicamente...

27

..."¡es que no es posible que tratéis tan mal a los directores!" y con ejemplos, y con muchos ejemplos. Incluso hasta algunas cosas que pone por

aquí pues parecido decía “oye un trato especial, específico”. No digo de privilegio, pero ¡es que es el Director! (G2P2)

Me decía un Director, bueno, además yo creo que con un prestigio reconocido, lleva doce años...que a lo largo de los doce años que estuvo ejerciendo la dirección ininterrumpidamente, luego ya por otras causas lo dejó y ya el cansancio también se notaba, jamás la Administración se había dirigido a decirle qué esperaba de él, qué esperaba de ese centro. ¡Jamás! ¡Nadie! “Mira que he conocido en los doce años responsables... ¡nadie ha tenido por lo menos un huequito en la agenda para decir: del instituto que usted es Director esperamos pues esto, cuatro cositas ¿no? para que yo de alguna forma orientara también hacia los intereses que... colectivos y tal”. Y eso, decía, por encima de lo que puede ser buscarte la vida, de tener que pelear con la planificación para no sé qué. Era lo que al final él como resumen se llevaba a casa ¿no? la mochila... decía “¡jamás!”; y a pesar de ser voluntario. “¡Jamás nadie ha distinguido que yo era un voluntario, que he estado doce años y ha dicho: joe, pues igual la primera vez no, pero cuando ya llevas unos años, pues con esta persona habrá que...”. Entonces creo que es muy sintomático. Bueno, esto lo he hecho un poco gráfico, como ejemplo, pero es muy sintomático que la sensación de soledad ¿eh? y más cuando realmente uno es vocacional y ha demostrado a la Administración y a la comunidad que a pesar de las tempestades pues está allá y tal y cual. Entonces muchas veces no es lo que decíamos aquello de como hacen los de FP ¿no? Q de calidad ¡qué va! Es una cosa más sibilina... (G2P3)

Mucho más profunda. (G2P2)

Mucho más profunda ¿eh? Es que de vez en cuando alguien te pueda decir “he estado estudiando su historial, (el historial no personal, sino el de centro). He mirado un poquito todo eso, he sacado de mi agenda tiempo para también mirar cuáles son los buenos ejemplos y he identificado cosas que realmente han hecho ustedes y que me gustaría primero agradecerle o tal”. (G2P3)

Para empezar las direcciones tienen que sentir que pueden hacer las cosas que quieren. Sabes que si yo quiero mejorar el centro puedo hacerlo ¿sabes?... A veces he tenido la sensación como Director que intentaba mejorar el cole a pesar de la Administración. Dar mejor respuesta a mis alumnos, a pesar de la Administración. A veces esa sensación la he tenido, no es fácil tener ayuda. (E16)

Uno de los temas claves es el tema de los equipos directivos. Yo creo que los equipos directivos, a pesar de todos los esfuerzos, se ha dado formación yo creo que a punta pala, yo creo, incluso, que buena formación durante estos años atrás, sobre todo cuando estaban en el equipo de formación de equipos directivos pues tanto Neli, Alejandro, Ricardo, toda esta gente ¿no? Yo creo que hicieron un buen modelo de formación de equipos directivos, pero siempre se encontraban con la inestabilidad del equipo directivo y del Director. Es muy poco interesante ser Director en la Escuela Pública... (E24)

28

...razones por las que dicen las direcciones que no se presentan. Recuerdo en esta misma, o en esa sala, me es igual, comentaban algunas, no todas, algunas personas que lo que les frenaba no era ni siquiera esto que estoy comentando ahora, sino el profesorado. Decían lo siguiente, yo lo intuía y había compañeros que lo habían dicho. No lo había oído directamente en las direcciones pero esta vez sí que lo oí. ¿Por qué acepto que se me nombre por tres años? Bueno, porque me ha nombrado la Administración educativa, el hecho de dar ese paso, comentaban en algunas realidades dentro de la parte docente era como...

- *Descargar*

Sí, les legitimaba para decir "sí, tú lo has querido, con lo cual, ahora no pidas mi colaboración". (E17)

29

Es decir, que eso a la gente, si ha hecho un trabajo especial que tiene un coste, a veces, hasta personal, yo creo que eso también hay que valorárselo para otras cosas. Y luego, es más fácil yo creo ligarse a un proyecto que está más o menos consensuado, que no desde ti, o desde un pequeño equipo, intentar plantear un proyecto que incluso puede estar hasta en minoría dentro de un claustro o dentro de un instituto. Pues eso, hay un proyecto consensuado, me parece más fácil sumarte, que participamos todos de algo que hay que hacer, y por tanto yo sé que tú no me vas a poner la zancadilla, ni el otro, ni el de allí...el centro hay que gestionarlo, y lo gestionan a ese nivel, alguien que se llama...que es profesor o profesora. Pues si eso existiera, yo creo que sería más fácil que no, uno se presenta "voy con mi proyecto y tengo que pelear por que el claustro me lo apruebe. Bueno, como no quiere nadie igual me lo aprueban, pero luego sé que eso no va a tener apoyo, que la gente no va a estar detrás".

Entonces, yo creo que hay un cúmulo de cosas ahí, que a veces se pretende construir el edificio por el tejado ¿no? Ponemos el edificio, pero no está la base. Un poco que todos sepamos en qué camino estamos metidos. (E4)

Y luego hay algunos elementos que dificultan un poco quizá, han dificultado hasta ahora. Yo creo que estamos entrando ahora en una situación un poco diferente, el dotarnos de equipos directivos y de liderazgo, y es todo el tema socioeconómico, bueno, socioeconómico-político de aquí también ¿eh? Porque gestionar momentos donde la connotación política ha sido bastante álgida, los centros educativos, sobre todo de Secundaria, etc. ha sido complicado de ganas. Yo no sé en Bizkaia cómo habrá sido, pero aquí en Gipuzkoa ha sido complicado de ganas. Con mucha pelea con representantes de alumnado, etc. huelgas, este tipo de elementos. Es muy complicado. (E22)

En la Escuela Pública Vaca lo que pasa con las direcciones es que es un puesto muy complicado. Es un puesto muy complicado. Que muchas veces a la Dirección le toca gestionar lo que tiene delante y los problemas un poco en un terreno fronterizo porque la Dirección por una parte representa a la comunidad escolar, en unos sitios más que en otros, por otra parte debe llevar adelante lo que la Administración implementa en los centros y ahí hay un poco ese juego. Yo creo que las direcciones necesitan apoyo y colaboración, y seguimiento. Eso es lo que necesitan. Y yo creo que están bastante abandonadas a su suerte, y yo no sé si eso es autonomía o no. Yo creo que la autonomía debe incluir un seguimiento y un control y una... Y tú entras de Director...cuando una persona entra de Director, pues bueno, ahora tiene algo más de apoyo desde que se implementaron los programas de formación y desde que de alguna forma el equipo de Neli Zaitegi pues entró en una...puso una dinámica ahí para formación de directores que entraban...bueno, pues hay mejoras, yo creo que tampoco es todo negro ¿eh? Sí que hay mejoras y hay progresos ahí. La formación es fundamental, y luego es un puesto difícil, es un puesto que tiene... (E25)

Luego, es verdad que, hombre, yo creo que entra dentro del marco global de tener menos responsabilidades, cuanto menos responsabilidades mejor ¿no? No digo sólo en el ámbito educativo, en la vida ¿no? ciudadana, social, cada vez hay menos gente dispuesta para hacer eso ¿no? (E3)

Ese es otro toro extremadamente complicado. Yo no soy partidario, vamos a ver, sí y no, de un...de un complemento muy fuerte. Yo creo que tiene que haber un complemento mayor del que hay hoy en día. Por un lado tiene que haber eso. (E4)

... los directores tienen que ser revalorizados, una variable de revalorización podría ser sueldo, pero podría haber otras. (E19)

- ¿Cómo se podría solucionar ese problema en la Escuela Pública Vasca?

Primando.

- ¿Económicamente?

Sí. Hay diferentes formas de primar, pero una es obviamente de forma económica. (E21)

...por ejemplo si tú tienes un calendario laboral o escolar, pues de ahí no te puedes mover ¿no? En los centros, claro, donde hay direcciones que igual no dan clase eso es más factible. Estamos hablando de, por ejemplo, en Primaria. Yo eso lo digo por experiencia; igual la dirección de Primaria ahora que hemos tenido la semana cultural, dice "aquí he metido cuarenta horas", pues luego me... ¿no? cuando tenemos clases..". (E3)

Pues es difícil porque yo no estoy a favor de esa especie de profesionalización, del cuerpo de directores para entendernos. Y entonces sé que me van a decir que, entonces ¿cómo llenamos las vacantes que hay si hay centros que no tienen Director y nadie quiere ser Director? Yo creo que hay que seguir apostando por que las direcciones salgan con el respaldo de los OMRs, que salgan del propio centro educativo con candidaturas, con equipos, si pudiera ser con equipos del propio centro educativo y con el respaldo del claustro y el OMR o el OMR y el claustro, por jerarquizar. ¿Qué pasa con los centros que ya han cumplido con todo ese proceso y no tienen candidatos? Pues casi prefiero que siga nombrando la Inspección a un profesor o profesora del centro que tenga que nombrar a su vez a un equipo y que mantengamos la

transitoriedad al hecho de que se cree un cuerpo, como el Cuerpo de Catedráticos, un cuerpo más que salga de los directores al que se acceda por oposiciones y que se designen plazas de director que se ocupen por concursos de traslado. Sigo prefiriendo lo anterior. (E6)

...está todo el tema de los equipos directivos, un modelo que ya sabemos que ha fracasado, que era muy democrático, que era muy bonito, pero que ha fracasado. Entonces tendríamos que estar abiertos a pensar que las direcciones de los centros tienen que ser de otro modelo. No sé si tiene que haber carrera profesional, no sé si tiene que haber directores de carrera, no lo sé, pero sé que esto no funciona, o sea que seguir insistiendo en esta historia no funciona. (E8)

Bueno, un tipo de Dirección que salga del propio centro, porque, bueno, también hay voces que dicen, bueno, que salgan de fuera, el cuerpo de directores y de más. Yo creo que los propios profesores que están en los centros son los que mejor conocen. Se deberían de formar equipos, equipos de apoyo hacia la Dirección, es decir, la Dirección no es el enemigo que está ahí, que nos manda y que nos hace no sé qué, es decir, equipos de apoyo, de consulta, de no sé, de contar algo más. (E13)

Entonces, el modelo de elección de directores es un modelo que yo creo que llevamos muchos años basados en...

- *¿Cuál debería ser? Hemos pasado de que lo elija en Consejo Escolar a que ahora haya una fórmula mixta ¿no?*

Mira, somos prácticamente los únicos que elegimos a los directores primero en el Claustro, luego en el Consejo Escolar, pero en el consejo escolar sabemos cómo se elige...

- *¿Cuerpo de directores, entonces?*

Eso suena muy raro, pero yo hablo más de personas profesionales. En estos momentos ser Director es tan complicado, exige tanta especialización...

- *Pero ese director profesionalizado luego tendría que volver también al aula ¿no? y a ser compañero de compañeros.*

No, pero es que...cuando hicimos, no sé si recordarás, se hizo hace ya bastantes años, se hizo el Congreso Mundial Vasco, y una de las partes era relacionada con la educación ¿no? Y entonces vino un profesor...un experto en

equipos directivos y todo eso de Estados Unidos y alucinaba con nuestro modelo. Conocía muy poco. Entonces, la frase que repetía continuamente “es que no es posible que el capitán salga de la tropa y luego vuelva otra vez a la tropa, no es concebible”. Pero cuando estuve también de lector en Francia y llegué allí, que también tenían un cuerpo de directores ¿no? al Director se le llamaba Monsieur le Principal ¿no?

- *Así es.*

Y eso que tienen...no es un Director ordeno y mando ni mucho menos,...

- *No, es el alter ego del Ministro de Educación en el instituto.*

Eso es, un sistema muy centralizado.

- *Eso es.*

Pero en Finlandia, no es uno más, no es uno más del equipo docente, pero es un miembro del equipo docente, en cuanto que da clases y todo eso, pero está nombrado desde fuera. Y pertenece al Cuerpo de Directores y está especializado, y está...Yo creo que es muy difícil responder. Ser ahora Director es muy complicado. Cada vez más complicado, porque ahora surgen, en la educación en este momento están surgiendo problemas impensables hace muy poco tiempo. Es decir, el concepto de autoridad es tan distinto de cuando incluso nosotros éramos alumnos, que es que, es decir...los conflictos de convivencia, la propia dificultad de aunar tanta diversidad que se encuentra ahora en los centros... (E24)

Yo creo que la dirección profesionalizada y el cuerpo de directores no es lo mismo. Una cosa es que aumentemos un nivel cultural de prevención ante la enfermedad y otra que seamos médicos. O sea, yo creo que la dirección que teníamos hasta ahora porcentualmente, hablando de números, porque luego cuando vas a las personas no es tanto la lectura que se hace, directores anuales, luego malos directores, inestables... ¿no es así! Tenemos unas culturas que si no pones el foco te parece una cosa, pero si pones el foco en otra parece otra. Por lo menos en algunas cosas ¿no? A mí me parece que hay que profesionalizar la figura de la Dirección, y que un paso interesante es el paso que vamos dando en directores para cuatro años, porque oye, si no, entre que entras, llegas, sales y te quemas y te desquemas, pues no te has enterado de nada y has podido aportar poco. Pero, dicho todo esto, esa profesionalización es lo que tenemos que debatir, cómo hacerla. No hace falta ya más cuerpos, ya es que nos sobran los cuerpos, ya con los últimos de la ley de la Función Pública Vasca a mí desde luego me sobran. Yo creo que nos sobran los cuerpos, lo que nos faltan son

criterios en este caso de profesionalización. Y decimos "tenemos un 50%..". creo que no hemos llegado al 50, pero de cuatro años. "¡Ay! qué gran avance" No, tampoco es así esa lectura, porque si hubiéramos tenido en cada centro siete alternativas ¿verdad? Y esa comisión hubiera podido elegir entre siete proyectos, hubiéramos dicho "¡ah! Pues el de Fulanito no, porque este de Zutano está más cercano a nuestro proyecto educativo y tal". Pues hubiera sido estupendo, hubiéramos tenido los mejores. No, pero hemos tenido ¡uno! en cada centro y ese uno "¡jo!, preséntate, ¡jo! no seas bobo, ¡jo! que te van a dar cuatro pelotas y si no lo vas a tener que hacer sin pelotas, ¡jo! que igual te van a ayudar" O sea, ha sido así, o sea que tenemos también nuestro margen de elección ¿verdad? Pues ha sido lo que ha sido, casi ninguno y además agradeciendo a la gente que ha puesto en el asador, pues su cuello ¿no? Entonces yo creo que profesionalizar sí, lo del cuerpo yo todavía no he encontrado a nadie que me dé un argumento que me haga decir "¡ahí va!, pues igual es mejor ¿eh?" Yo conozco directores interinos hechos año por año que nos daríamos con un canto en los dientes si los extendiéramos a toda la comunidad, y conozco gente muy funcionaria que lleva doce años que digo "¡virgencita, virgencita! Que no me toque en este centro porque tengo la pelea organizada ¿no?" No sé, yo no lo veo tan claro. (G1P1)

33

Yo creo que hay papeles muy distintos que se han jugado ¿no? en los centros. Ha habido direcciones que han sido simplemente dejar pasar, pues porque me toca y tal, y creo que sí que hay direcciones que hacen liderazgo auténtico, y cuando hablo de liderazgo, están proponiendo al Claustro y al centro, al Consejo Escolar, propuestas de funcionamiento, propuestas pedagógicas, propuestas de mejora ¿eh? Y que son de alguna manera un... pues no sé, un soplo de aire para limpiar un poco y para introducir nuevo aire y de alguna manera, pues papeles de coordinación, de...no sé, de animar un poco a la gente, de dar ilusión, a ese nivel. Yo creo que ahí ha habido...y yo creo que la Dirección tiene que jugar ese papel. Por un lado de coordinar la vida del centro, y por otro lado de tener iniciativa, de aportar cosas, de animar, de... A ese nivel yo creo que la Dirección tiene que estar, y de tener proyecto. De tener proyecto, de cosas a proponer al centro, a los padres, al alumnado, al profesorado. (E4)

...en el fondo de lo que estamos hablando es de equipos humanos. Y para mí ese es el requisito previo a todo lo demás, y entonces hay un primer elemento, que es que, ese primer equipo humano tiene que funcionar de manera y para eso las relaciones interpersonales son muy importantes. Un

equipo humano donde las relaciones interpersonales no funcionen bien, lo demás esta complicadísimo, pero si eso de alguna manera se articula o se organiza lo demás es bastante, no voy a decir fácil, pero desde luego más posible. Lo que pasa es que esto no viene por sí solo, es decir, eso de que somos personas y ya está, ¿Para qué es? Y es algo que se da por hecho, ¡pues no!, no es verdad, eso hay que trabajarlo, eso tiene que estar objetivado. (E23)

En los últimos años, como desde el propio Departamento se ha obligado a presentar un proyecto, pues bueno, creo que se presentan proyectos. Bueno, yo tuve que presentar un proyecto para mi última legislatura, digamos. Presenté el proyecto, y lo que decía en el proyecto es que no iba a presentar el proyecto porque no era un proyecto de dirección, sino que tenía que ser un proyecto de centro, es cómo entendía que tenía que ser el proyecto de dirección y que para eso iba a necesitar un año y nadie me llamó para decirme “oye, esto que has presentado es papel mojado, porque no dices lo que vas a hacer en los siguientes años”, o no sé, para comentar o lo que sea. Es más, nadie vino a pedirme que lo presentase. Bueno, yo este tema lo hablé con la Inspectora, lo traté con la Inspectora de referencia en aquel momento, con la que tenía muy buena relación y sentí mucho apoyo por su parte y bueno, pues ya está ¿no? Pero nadie desde el Departamento de Educación me pidió presentar ese proyecto que teníamos que hacer obligatoriamente, es decir, que no presenté, y nadie me reclamó que no había presentado el proyecto. Entonces ¿para qué se hacen los proyectos? Pues puede servir para uno mismo. Si a alguien el proyecto que vaya a hacer le sirve, pues fenómeno, pero lo demás no creo que el Departamento tampoco se crea eso, se crea que los centros tienen que funcionar con un proyecto de centro, con un proyecto de dirección, como se le quiera llamar. (E11)

Cuando has dicho lo del deporte, me he leído hace poco y me he acordado, del libro este no sé si lo habéis leído, el de Mandela... (G1P5)

El de la peli ¿no? (G1P3)

¡No! la peli está bien pero el libro tiene otra dimensión, y además el libro tiene la dimensión política y todo eso. El deporte. Bueno, para mí ha sido precioso leerlo; es el factor humano, el factor humano, porque precisamente ves eso, trabajando una serie de cosas, como es el deporte, que por lo que sea pues nos remueve lo más profundo y es capaz de crear un tipo de alianzas que bueno, pues que en la política nos separan y tal y cual...bueno, el ejemplo de Sudáfrica, el ejemplo de la reconciliación y tal, pero con el deporte como un tema axial verdaderamente. Bueno, entonces yo creo que los centros educativos hay que precisamente trabajar mucho esas cosas. (G1P5)

Echas en falta por lo tanto, bien sea llevado por el Director, bien por el Jefe de Estudio que quizás le compete más un liderazgo más de tipo pedagógico que dé contenido a lo que está bien organizado.

Eso es, porque tu como Director puedes saber de gestión, puedes saber de pedagogía pero evidentemente de pedagogía no sabes mucho más que lo que sabe cualquier otro que haya tenido la misma experiencia o similares que las haya sabido analizar. Pero ahí faltaría, lo que hablábamos antes, contenido, no sé más profundidad de contenido de lo que es pedagogía y pedagogía evolutiva y todas esas cosas. (E16)

En este tipo de conversaciones suele salir bastante poco el tema de la realidad un poco dentro del aula ¿no? la realidad un poco pedagógica y tal. Y ahí sí que quisiera decir...creo que algo ha salido, pero...para mí es fundamental y cada vez le doy más importancia a eso, a la labor de los propios departamentos, bueno, de las comisiones pedagógicas, departamentos... el ayudarnos entre el propio profesorado. Y donde más lo he visto ¿sabes dónde es? Cuando viene gente nueva. Cuando viene gente joven, o gente de otros centros, cuando los acogemos, les mostramos los materiales, la forma de trabajar. Es una auténtica gozada para la gente nueva que suele venir, y muchos me transmiten además, el encontrarse con gente que lleva muchos años en la docencia, que sabe qué es lo que está haciendo, con unos materiales estupendos. Tener esa posibilidad es una auténtica maravilla. Yo creo que debíamos ir por ahí. (E22)

Aparte de todo este tipo de ayudas, pero unido a esto yo establecería también otras líneas de trabajo que me parecen muy importantes. Normalmente se han venido pensando las líneas de trabajo sobre los equipos directivos. Yo creo que eso está bien pero no es suficiente, es lo que te decían antes, no es suficiente. Yo creo que hay que establecer líneas de trabajo y de formación sobre figuras como los consultores en Primaria y orientadores en Secundaria, y luego, yo creo, que son otras figuras importantes de referencia que en los centros cubren a veces otras parcelas pero que necesariamente deberían de ir unidas con los equipos y que no se pueden olvidar que están ahí y que tienen su propio... Y, luego, otra línea que nosotros aquí desde el Berritzegune en ello

estamos y la verdad es que estoy relativamente satisfecho, es trabajar por un funcionamiento bueno de las estructuras de coordinación. La dirección de coordinación pedagógica. En Primaria, normalmente es esa. En Secundaria a veces es esa a veces es otra. Bueno, las que se utilicen y las que funcionen en el centro, ¿eh? Pero yo creo que eso es muy importante porque eso es lo que da esos motores secundarios que yo te decía antes. Eso es lo que da que no sea únicamente la figura del Director sino que desde ahí utilices dos canales que son muchísimo más eficaces para llegar luego al conjunto, ¿no? (E23)

Bueno, un tipo de Dirección que salga del propio centro, porque bueno también hay voces que dicen, “bueno, que salgan de fuera, el cuerpo de directores y demás”. Yo creo que los propios profesores que están en los centros son los que mejor conocen. Se deberían de formar equipos, equipos de apoyo hacia la Dirección, es decir, la Dirección no es el enemigo que está ahí, que nos manda y que nos hace no se qué, es decir, equipos de apoyo, de consulta, de no sé, de contar algo más. (E13)

Debe de haber necesariamente. Quien entre a la dirección debe tener esto muy claro, y cuando digo que tiene que tener esto muy claro lo debe tener porque, por ejemplo, como funcionamiento habitual sobre todo en Infantil y Primaria significa que tenemos la CFP, al que le toca, “macho, yo ya he sido el año pasado por lo tanto el año siguiente a ti”. Un sistema de rotación donde el único objetivo que se sitúa ahí es coger información y traerla, y a mí no me digas más historias y ese no es la figura de coordinador. Si eso lo tienes claro, yo esto lo he trabajado aquí con los equipos directivos: es que ¡os la jugáis ahí si queréis que funcione!, ¡es que si no, evidentemente que no funciona!, Ahí tiene que haber personas que tengan un perfil determinado y en todo caso si tienen que rotar, rotan, pero saben que van a este trabajo, por lo tanto hay que ayudar en el desenvolvimiento de ese trabajo. Y entonces yo creo que es fundamental que esas estructuras funcionen y que por lo tanto la línea de apoyo de ayuda al centro tiene que venir por ahí también. No todos los equipos directivos valoran igual esto, ni lo utilizan igual. Y yo creo que es clave en el funcionamiento de un centro. (E23)

Articular el centro quieres decir.

Articular el centro, que no se haga que sean tres personas.

Que haya distintos niveles de responsabilidades.

Que haya distintos niveles de responsabilidades, que sea un equipo muy amplio, con un objetivo común y con un equipo amplio y cuanto más grande sea el centro igual a lo mejor es más amplio ¿no? Porque tres personas es insuficiente ¿eh? (E13)

...creo que antes comentabas tú, (nombre), para el tipo de escuela que realmente necesita esta sociedad, necesitaríamos también aquellas personas, aquellos equipos que mejor se adapten precisamente a eso. Entonces, lo mismo que tenemos que hacer una selección importante sobre el modelo de escuela y los proyectos que luego van a desarrollar el plan estratégico, también tenemos que jugarlos y ser muy serios a la hora de seleccionar a aquellas personas de todo el colectivo que mejor pueden llevar eso. ¡Estamos hablando de equipos! Por tanto es muy importante que el sumatorio de las personas realmente dé como resultado decir “¡joe! Pues ahí...” Luego efectivamente tendrán que trabajar y complementarse y aportar a uno y a otro, etc., pero hoy en día está muy claro. Hay mucha tendencia en el sector ¿eh? del que yo soy esto, de asumir muchas cargas por defecto. Es decir, cuando algo no es nombrado o bien se presenta, automáticamente todo el mundo, el sistema, proyecta sobre él y le dice “¡hala! Yo ya casi no tengo... me descargo de responsabilidad y delego tranquilamente en estos tres o cuatro que están ahí, que encima se han presentado voluntariamente” ¡Esto es una irresponsabilidad! (G2P3)

¡Eso es! Yo no puedo entender una escuela de futuro, como decía (nombre), en la que el equipo directivo trabaje a destajo y los demás como diciendo “bueno, yo tengo mi horario, entro a esta hora, salgo a esta hora” ¡No señor! El equipo directivo también tiene su horario ¡faltaría más! (G2P3)

Yo en ese aspecto tengo que decir...yo un poquito he visto mejoras, he visto mejoras. Yo cuando fui Director de centro, es que ¡ni siquiera el Jefe de Estudios valía para nada! Yo le decía “no, eso al Jefe de Estudios”, “no, yo quiero que me lo digas tú, que decidas tú” ¡joder si está el Jefe de Estudios! O sea, y ya he visto que ya, el reconocimiento, por ejemplo. El Jefe de Estudios también tiene una función y una personalidad y un papel reconocido, que lo asume él y lo reconocen todos los demás; el Secretario como jefe de servicios y todo lo de la Administración, etc. Y luego, como dices tú, luego que si los coordinadores de tal, los jefes de departamento ¡si hay un montón de personas con cargos! (G2P2)

Para mí el liderazgo no supone que la persona, o las tres personas del equipo lleven todo el protagonismo. Yo apuesto más por que la comunidad escolar se sienta protagonista... (E2)

Yo creo en la delegación de funciones, o sea, creo que un centro educativo tiene que funcionar a pesar del Director o la Directora. Entonces, además es bueno habituar a un centro educativo y a todos los que participa en él a que las responsabilidades están compartidas y a que cada responsabilidad tiene un responsable y que ese responsable actúe de una manera coordinada con el equipo directivo y con la comunidad educativa... (E9)

36

¿Dónde creo que el profesorado está rindiendo más? En Infantil, y luego en Primaria, y menos en la ESO, y menos la Secundaria. ¿Por qué? Porque..., igual me equivoco de cabo a rabo con lo que estoy diciendo, pero creo que no estoy muy desenfocado. Hay un problema primero de ilusión; que hay mayor ilusión, por alguna razón, hay mayor ilusión entre los maestros, no sé qué hay, es distinto ¿eh? El tipo de gente con que trabajan, el espejo que te devuelven ¿no?, ese calor que hay con los niños. O sea, ahí hay más afecto y entonces ahí sale lo mejor de las personas, no lo peor ¿no? Pero hay otro factor, que es el trabajo en común, y la presión de vivir el trabajo en común ¿eh? Es decir, tú en Infantil no te escapas. Tú estás en una Haurreskola, o estás en 3 a 5 años y estás con las planificaciones y la hostia y tal y es un trabajo en equipo, y tú no puedes escaquear tan fácil, y si te escaqueas se nota ¿eh? Vas a Primaria; eso es más laxo pero sigue existiendo. Pero, tú sabes bien, conforme va avanzando... (E18)

37

...¿tú estuviste en el 20 aniversario, no? Yo soy muy amigo de (nombre). Nos conocemos hace muchos años, estuvimos trabajando juntos en (nombre), soy muy amigo de su mujer y todo esto. Pero ya le dije "a mí me parece una barbaridad lo que has dicho". Es decir, que sea el elemento sintomático, o no sé cómo dijo, el ejemplo sintomático, el ejemplo de no sé cuánto de un profesor de la Pública que es representante de la Enseñanza Privada, eso es una contradicción de tal tipo que es muy difícil de admitir. Es decir, cualquier tipo de empresa no lo admitiría, aunque fuera por imposición, aunque fuera por imagen, aunque fuera... ¡no puede ser, no puede ser! Es decir, no creemos en

general. Hay una parte sustantiva del profesorado de la Pública que no cree en la Enseñanza Pública. (E24)

38

Tiene una gran capacidad, hipotéticamente, en todo lo que tiene que ver con lo pedagógico, pero claro, la capacidad que tiene está muy anulada por las propias...por el principio del funcionariado. Es decir, la autonomía docente muchas veces está reñida con la autonomía de centro ¿eh? Es decir, yo cierro el aula y puedo hacer lo que quiera. Y además no puede decirme nadie nada, porque hay libertad de cátedra. Aquí no estamos obligados a que si alguien va a un curso pagado con dinero público, luego, generalmente, tenga que desarrollar eso que ha aprendido allí. Entonces, hay una contradicción entre lo que dice la ley y lo que es la realidad. (E24)

Otro centro público también que fui, era principios de curso, era el 8 de septiembre...los profesores hasta el primer día de clase no tienen por qué venir. Y digo "joe, esto no pude ser!" "no, pero es un derecho que tienen". Entonces, ¿qué se ha creado? Se ha creado...es un mal trabajo el ser profesor de Educación Secundaria, en cuanto a que tienes que atender a la población de 12, 16, 18 años que no es la mejor ¿vale? Pero si eres capaz de sobrevivir ante eso, tienes un buen sueldo, pocas horas de dedicación y muchas vacaciones. Entonces hay gente, hay profesores y profesoras, que van a ser profesor por esas razones, no por ninguna otra cosa más. Entonces a mí eso me parece un problema. (E21)

...sí que es verdad que hay una protección, un blindaje excesivo hacia la figura del funcionario, que a veces en aquellos elementos, por decirlo suave, menos dados al trabajo, se encuentran justificados para dar muy poco, para hincar muy poco el...para hacer muy poco esfuerzo en el trabajo....

- *Luego el funcionariado sí sería un poco una lacra.*

¡Claro que lo es!

- *¿Sería una rémora a mover...?*

...el puesto de funcionario, como tal, requiere de dosis importantes de esfuerzo personal para superar la placidez y tranquilidad que te da el cargo, que te da el puesto administrativo, y eso, eso es un riesgo, el saber que los elementos que están en riesgo laboral en cualquier otro trabajo a ti no te afectan,

y que, por tanto, tienes una cierta comodidad en el desempeño de tu función, que puede llegar a desmotivar. (E12)

Quizá existan formas, pero yo soy funcionario y estuve muchos años trabajando aquí sin querer ser funcionario. Porque mira, la diferencia es, el día más importante para un funcionario, es el día que pasamos el examen ¡ya está! Me ha costado cinco años, diez años, quince años, pero ya está. A partir de aquí yo ya no tengo que demostrar nada ¡ya soy funcionario! Yo prefiero un sistema en el que "No, no. Tú vas haciendo tu trabajo y se te va valorando por el trabajo que vas haciendo tú". (E21)

39

...si llega el sindicato igual me mata, igual me apedreaba, pero a mí, sinceramente, me parece que no se sostiene y además, yo me saco una plaza con 24 años e independientemente de lo que haga en mi carrera profesional sigue igual hasta los 60 ó 65 años en que me jubile. Creo que es una demencia. Luego, yo creo que hay demasiadas cortapisas, pasando del tema de funcionariado, el Decreto de Especialidades. Ya sabemos que el excesivo número de profesores por aula es un elemento negativo para el éxito escolar del alumnado. Pues, no hay narices. Hemos tenido la LOGSE, hemos tenido la LOCE, que tampoco tenía mucha voluntad, pero hemos tenido la LOE y ninguna de las tres se atreven a regular eso. La LOE, para colmo de locura, dice, "hombre se ruega a los centros que tengan en cuenta esto y que intente que pase un poco del profesor". "¡Oiga, no!, légslelo usted, en vez de plegarse a unas presiones de especialidades que no tienen ningún tipo de sentido en este momento. ¡Légslelo usted!" (E12)

... *¿Entonces, habría que modificar entonces la ley de la Función Pública Vasca?*

Sí, sí. Te he dicho que sí desde el principio. Yo al menos he querido transmitir esa idea... (E12)

40

Yo he estado muchas veces en reuniones de, por ejemplo, sobre RPTs de centros y así y básicamente he visto que casi todos los sindicatos apoyaban las

demandas de los centros. Es decir, en casi todos los casos los centros, aquello que solicitaban y que pedían los centros en distribución de personal, en flexibilidad de no sé qué y tal, era casi siempre apoyado por los sindicatos. Y bueno, de hecho, nosotros en concreto sí que colaboramos con los centros, es decir, mandamos una carta, pedimos a los centros que nos expliquen qué alegaciones llevan en temas de personal para entenderlas, y para normalmente, casi siempre defenderlas, casi siempre defenderlas en la mesa. Y bueno, muchas veces es la Administración la que rechaza las peticiones de los centros, contra el criterio de los sindicatos. Es decir, yo, en la marcha diaria, en las reuniones que he tenido de planificación territorial en Álava o las reuniones en...no he visto que los sindicatos de alguna forma frenen a los centros. Sí que muchas veces he oído a la Administración utilizar a los sindicatos como excusa para no responder a determinados planteamientos de los centros, y yo creo que en torno a una mesa, sentados, se podría llegar a acuerdos. (E25)

...a mí me da un poco miedo, igual, cada vez que tiramos de autonomía siempre le pegamos la pedrada a algún trabajador, en estas cosas ¿no? Yo el tiempo que llevo yo, clase he dado poco, pero bueno, siempre he oído mucho las cuitas de los profesores ¿no? Y claro, yo le veo sentido a la autonomía por ejemplo para aumentar, o sea, ciertas ikastolas en función de la autonomía que tenían ¡taca! Te meten más horario y bueno, todos ahí a remar en la trainera en la misma dirección, o sea, todos los trabajadores se ven implicados en eso y al que no lo hace pues le miran mal. Otro: los de FP entienden la autonomía pues... alguna queja sobre el tema de la contratación. Claro, a ellos les gustaría tener sus profesores concretos, los que les va bien para la máquina que tienen y bueno, y les gustaría poder saltarse todos los mecanismos de contratación pues para que les den un buen profesor. No sé, ahí entra mucho...la autonomía tiene cierta discrecionalidad o al final... Claro, hay autonomía donde hay un equipo directivo o un equipo que lidere o que tire para adelante, claro, y en cuanto lidera ya pues empieza a... no sé, un poco a tener un comportamiento un poco discrecional ¿no? Y a veces, o sea, como trabajo tenemos garantía que haya una autoridad superior que uniformice todo, o sea, un sistema más napoleónico y, bueno, nosotros abogamos por que haya un convenio, con unas horas tasadas, concretas y que la gente esté protegida por esa regulación. Entonces nos da un poco miedo la autonomía en ese sentido ¿eh? O sea, una reflexión totalmente parcial de una parte, que igual sería bueno para el sistema que todos diéramos todo en nuestra vida por el sistema, pero bueno, llegamos hasta donde llegamos. (G1P4)

- *Es un socialismo cutre, ¿no?*

Es un socialismo cutre, claro. Nosotros tenemos una comunidad en que para más inri no existen ni sexenios. Sexenios en el sentido que se tiene...¡que es también una perversión tal como se ha hecho en otros sitios! ¿eh? Con el tema de la formación y todo eso. Aquí se decidió pues que ese dinero lo distribuíamos entre todos de manera equitativa. Entonces claro, no hay...¡y sé que es muy difícil, eh! Yo no tengo la solución, ni... He estado en muchos grupos de reflexión, incluso para tomar decisiones sobre este tema y no hemos sido capaces ¿eh? hay que reconocer que... Porque, claro, cómo hacemos para que esa capacidad que yo creo que tiene que tener el centro y el equipo directivo de compensar a unos que trabajan más y a otros que trabajan menos, cómo hacemos. Porque eso al final es dinero. Nosotros trabajamos al final porque hay una compensación económica, aunque luego también hay una compensación espiritual ¿no? pero con la compensación espiritual...no comes. Entonces, la compensación económica es complicado, cómo haces, tienes que ser suficientemente justo... (E24)

Bueno, yo creo que en principio los trabajadores tienen derechos, no privilegios. Entonces, los trabajadores tienen derechos y esos derechos hay que respetarlos, y desde ahí se podrá tirar para adelante. Sí es cierto que sería bueno establecer una mayor estabilidad del profesorado, bien, y ahí probablemente a nivel laboral, ha habido circunstancias donde la estabilidad era algo más, más establecido de lo que está ahora ¿no? anteriormente. Entonces yo creo que todo aquello que redunde en estabilidad de los claustros es bueno, eso es bueno. Y, bueno, reducir la eventualidad y aumentar la estabilidad pues es bueno para los centros y es bueno para los trabajadores. Luego, yo creo que la cuestión no es que haya privilegios, es decir, cada profesor tiene sus funciones, y tiene su horario, y dentro de su horario tiene una hora de formación... Lo que habrá que ver es qué hacemos con esa hora de formación para que sea útil, lo que habrá que ver es que esa hora de formación no sea al servicio del profesor, sino que sea al servicio del centro y del proyecto compartido. En ese sentido nos parece y me parece que iniciativas como la carrera docente pues chocan de pleno con la autonomía. Es decir, cuando se desarrollan actividades formativas, cuando se desarrollan actividades de innovación en las aulas, bueno, eso suele repercutir siempre en una puntuación que tienes como interino, como funcionario que tienes en tu...bueno. Eso ya está establecido ¿no? De tal forma que luego esos cursos se acreditan, esas actividades se acreditan y valen "x" puntos para el concurso de traslados o en la lista de sustitutos. Pero cuando eso se liga a tu

propia carrera docente, se liga al cumplimiento de determinadas condiciones, al logro de determinados puntos en estos ámbitos para que al cabo de seis años ya des un salto para ganar un grado, yo creo que se produce una perversión importante y es que la formación, los proyectos, pasan a estar al servicio de tu carrera y claro, habrá quien lo viva de una manera, quien lo viva de otra, pero están al servicio de tu carrera como profesor y tu sueldo depende de ahí. Y yo creo que debilita, esa estructura, el aumentar la jerarquización, debilita, debilita la cohesión y debilita la unidad necesaria para llevar adelante proyectos colectivos, la debilita.

- ¿Y el pagar a todos por igual y ese igualitarismo del que lo mismo se escaquea y como es problemático nunca le endilgan ninguna tutoría ni nada, frente a aquel otro comprometido y que realmente pues se está esforzando, incluso en medio desfavorecido; ese igualitarismo, también incluso de tratamiento económico, es una alternativa válida?

A ver, yo creo que... Yo he conocido mucha gente que...he estado, he estado en muchas jornadas con mucha gente que lleva proyectos de todo tipo innovación con, ¡yo qué sé!, con población gitana, con gente que anda en proyectos de convivencia aquí y allá en otros ámbitos muy distintos, gente que lleva proyectos, por ejemplo, de apoyo escolar innovadores... He hablado con muchísima gente, y lo que pide la gente, lo que pide la gente implicada, no he oído a nadie, muy pocas veces he oído lo de que a mí se me paga igual que al otro que no hace nada. Yo he oído dos quejas fundamentales de la gente. Primero, que a veces la estrechez de las normas le impedía tirar para adelante, eso lo he oído bastantes veces y también que se solicitaba recursos a la Administración y que esa Administración no respondía adecuadamente. Yo de la gente que se implica en estas historias y que trabaja en la mejora escolar, básicamente las reivindicaciones que he oído han sido esas dos. Uno, que se confíe en los proyectos y que la Administración confíe en lo que se está haciendo y dé margen de autonomía y que dote de recursos. Muy pocas veces he oído, es más, yo creo que la mayoría de la gente que se implica, que desarrolla, que hace, pues la verdad no...no creo que su prioridad en absoluto sea la económica. El establecimiento de incentivos económicos, por ejemplo, que se ha dado con la tutoría, ha tenido unos efectos perversos en toda la Primaria, ha establecido una diferencia salarial, ha debilitado los proyectos comunes, ha provocado que muchos profesores digan "bueno, tú estás cobrando, pues tu clase de tutoría te la llevas tú". Ha provocado unas divisiones en los claustros, porque, ¡claro!, cuando estableces una diferencia salarial de ese tipo debilitas la estructura. Curiosamente los profesores que llevaban los proyectos de intervención específica y los profesores que llevaban los grupos de escolarización complementaria no cobraban tutoría, sorprendentemente, cuando son los profesores... No sé, se establecían una serie de agravios comparativos tan terribles que yo creo que era un pésimo camino, y

yo creo que si se profundiza en ese camino, que ya hemos visto lo que da de sí, pues no vamos muy bien. Yo preguntaría otra cosa. Yo diría: “¿en qué han mejorado las tutorías desde que se ha establecido ese complemento?”, y yo diría “en nada”; ha mejorado quien ha querido porque se lo ha trabajado ¡y ya está! y cobrando un poco menos hubiera hecho básicamente lo mismo. Entonces si nuestro objetivo es la mejora del sistema de tutorías habrá que establecer otro tipo de iniciativas que no sean la diferencia económica. Yo creo que la diferencia económica y la jerarquización es peligrosa y muchas veces puede ser perversa. Y hay experiencias en otros lugares de incentivos económicos en Andalucía, en Extremadura y funcionan incentivos económicos incluso por resultados, por...y, francamente, las referencias que tenemos y en la relación que he tenido con gente implicada en proyectos de renovación y así, en aquellas zonas no suelen tener una opinión muy favorable del sistema establecido. (E29)

- *¿Pero tú estarías de acuerdo, por ejemplo, (nombre) en que el sistema de sexenios fuera unir la antigüedad también al perfeccionamiento de determinados compromisos, méritos y formaciones y cosas?*

Más bien lo segundo, o sea, la antigüedad ya va pagada en los trienios. O sea, yo creo que hay que...(G1P4)

- *¿Y entonces en lo segundo sí estarías de acuerdo?*

Sí que estaría de acuerdo. O sea, la gente que asume cosas sea interino o sea funcionario, que tenga una incentivación, eso sí. (G1P4)

42

Yo, por ejemplo, en Secundaria veo que hay un gran problema en el tema de la coordinación, el tema de que el profesorado trabaje pues individualmente o yo doy lo mío, me coordino con mis colegas de la especialidad y punto. Y yo creo que ahí eso chirría y cuesta. (E10)

Entonces, por eso es tan, tan importante la dinámica de funcionamiento interno del centro, y por eso son tan importantes los órganos que permiten el trabajo de coordinación en pequeño grupo que es lo que a la gente le pueda resultar satisfactorio en el sentido que produce cambios, sirve para mejorar, son rutinas... (E1)

No, no, no. Por supuesto tiene que coordinarse y creo que hay que ir en base a una programación. (E11)

Y luego, desde luego, una sensación que las familias tenemos en general y esto está absolutamente generalizado, es que no hay ninguna coordinación por ámbito. En la Primaria sí se entiende que hay una coordinación...

- *¿De ciclo, no?*

Sí, hay una coordinación de ciclo. También si un chaval tiene cualquier cosa, el profesorado de ese chaval da sus opiniones. Toda la Primaria es como más familiar. Es como si se resolvieran los problemas en casa.

- *Pero, ¿tú estás pidiendo una coordinación de equipos docentes, por ejemplo, o estás pidiendo una coordinación por ámbitos o estás pidiendo una coordinación por áreas?*

La coordinación del equipo docente, fundamental. La coordinación del equipo docente tendría que llevar obligatoriamente a que se coordinaran también por niveles. Pero claro, si pasamos a la Secundaria... No se puede permitir las diferencias de resultados que hay en un mismo centro educativo, con un mismo nivel, etcétera, etcétera, entre unas clases y otras de Matemáticas. No estoy hablando de Filosofía y Matemáticas. (E14)

43

Entonces, si esas 23 horas de permanencia, si las lectivas son...no sé, 15

- 17.

17 o las que sean ¡claro! Me quedan pocas horas para reunirme con el resto de profesores y si no hay coordinación, la autonomía no vale para nada. Y ahí...es un problema ¿eh? Había una directora de otro centro, todos estos que te digo son centros públicos ¿eh?, que me decía: "¡Joe! Es que ahora que nos hemos juntado los que estábamos antes en el instituto, los de BUP, y luego por otro lado han venido los de ciclo superior, los profesores y profesoras de ciclo superior, ahora estamos todos juntos aquí". Y ella, claro, dice antes de..." y no sé cómo hacer, porque me dicen los profesores de Primaria que hay que juntarse por lo menos una vez a la semana entre los profesores. Y los de BUP de antes me dicen que con juntarse una vez al mes es más que suficiente. Entonces no sé cómo hacerlo". Claro, es decir, mira, aquí el problema es que hay una visión de la coordinación diferente. Los de Primaria hacen una coordinación

horizontal. Nos juntamos para hablar de los chavales. Sin embargo, los de BUP, los de antes, nos juntamos para hacer una coordinación vertical. Nos juntamos los de Matemáticas, para hablar de Matemáticas. Entonces, bueno, pues ahí...Entonces el tema de los sindicatos, el tema de los sindicatos o los logros, los derechos como trabajadores, me parecen increíbles.(E21)

44

La formación. Yo creo que antes de cualquier proyecto hay que analizar un poquito cuál es la situación del centro, si el centro necesita... vamos a ver este proyecto queremos que salga adelante, un proyecto de convivencia, por ejemplo. Vemos que es posible de aquí a seis meses poder avanzar en el proyecto pero previamente por el perfil que tenemos de profesorado a lo mejor nos hace falta una formación específica en el propio centro con un determinado profesorado, y si vemos que es posible y factible que en X tiempo ese profesor se pueda formar, antes de sacar del proyecto adelante vamos a formar al profesorado. (E5)

45

Y el cambio de formación tendría que ir hasta las Escuelas de Magisterio. (E2)

...digamos a la formación inicial, trasmitámosle el mensaje que dentro de las competencias de un profesional, caso de los maestros, en el curso de especialización didáctica, no solamente se desarrolla ver cómo se hace un programación, qué planteamientos didácticos tienes que tener. No, no. Trabaja las competencias de alguien que tiene que formar parte de ese proyecto. Ese es otro elemento que ciertamente tendríamos que cuidar. (E17)

46

Porque muchas veces el Departamento, y aquí hablamos de falta de autonomía, muchas veces el Departamento te limita tanto por dónde tienen que ir los tiros de la formación que las líneas estratégicas de tu proyecto educativo igual no te quedan muy cubiertas ¿no? A ver, cuando el Departamento marca líneas estratégicas, claro, todos los proyectos, todos los recursos pueden ir por ese lado y tú estás pensando en otro...no se me va a ocurrir un ejemplo...

Sí, pero ya te entiendo...

Tú tirar por otro ámbito e igual no...

Igual no encontrar eco...

No encontrar eco, no encontrar apoyo, ¿no?, no sé. Muchas veces te marca, entonces te marca, y dices, aunque nuestra prioridad podía estar aquí, pero como la del Departamento va por aquí, vamos a engancharnos a ese carro del Departamento. (E16)

Por ejemplo, el que se centralicen los planes de formación. No se ha hecho nunca todavía una evaluación...

- *¿Te estás refiriendo en lugar de que los hagan el centro?*

A Garatu. Sí, bueno, se hace en parte de los centros, pero la parte bruta, el dinero que se gasta...

- *Garatu. Garatu no se ha evaluado quieres decir.*

No se ha evaluado en sentido estricto. Y no ha salido nunca, ni dan nunca los datos...sobre cuántos cursos de Garatu se suspenden.

- *Suelen dar de vez en cuando.*

De vez en cuando. Pero luego no...¡eso no sirve! Es decir, se suspenden y al año siguiente se convocan tantos cursos como...

- *Y se vuelven a suspender otros tantos.*

Y, en cambio, se gasta. El otro día apareció: se habían gastado en total en formación en todo lo relacionado con idiomas seis mil millones.

- *En ese sentido...¡termina, termina!*

No, seis mil no, seiscientos millones. Ya al final con los euros, no sé... Es una Administración muy, muy centralizada. (E24)

...por ejemplo mucho sector del profesorado ve como muy conflictivo la relación con las familias, porque lo es en la práctica, porque es fuente de disgustos, es fuente de follones, de enfrentamientos de la hostia. Con los chavales ocurre otro tanto de lo mismo, con muchos de ellos. Pero, claro, al final

lo que nos termina, lo que se termina poniendo en primer plano son las experiencias más negativas, de las familias más torpedos, que si al final miramos en un centro es un porcentaje pequeño ¿eh? Y pasa lo mismo con los chavales, es un porcentaje muy pequeño, pero al final lo vemos como una gran bola que nos parece que es la hostia, y es mentira, son unos pocos, pero dan tanto la lata que al final, y entonces, claro, pues, al final, dicen “déjame de historias, no quiero rollos, porque..”. ¿Por qué?, porque lo veo como una fuente de problemas, eso planteado de otra manera y en sentido mucho más positivo y de verdad que yo, al menos, yo he tenido experiencias positivas en ese sentido en centros de Infantil y Primaria. Yo no he estado en Secundaria y, desde luego, conozco centros que también las tienen. Siempre y cuando tú estés, joder, creyendo que es importante que estén cerca, joder, que es importante contar con ellos, claro... (E23)

Yo te hablo desde la experiencia: sí que te das cuenta que muchas veces se habla de poca participación, pero esa falta de participación está motivada no siempre ni en todos los casos... si no a esa percepción que tienen muchas familias de que no les dejan hacer nada, de que de alguna forma en cuanto pregunto en el Consejo Escolar, “oye y ¿cuál es la hora de entrada del profesorado?; oye y ¿cómo se cuidan los patios?, y ¿esta actividad?” De alguna forma, el profesor siente que está poniendo un poco en duda su trabajo. (E5)

48

Yo creo que lo de la participación es una idea...es una idea interesante que hay que impulsarla, pero luego nos encontramos con la realidad del día a día, o sea que cada uno al final hace lo que puede. Bueno, desde mi experiencia desde luego, sobre todo en la gestión de las...bueno, en los OMR... Para el profesorado, normalmente, la participación en este tipo de órganos es un marrón. O sea, quiere eludir este tipo de historias porque no...no le preocupa demasiado, se ve como trámite. Otra cosa ya son los grupos más cercanos de organización, la comisión pedagógica o la...los grupos de la coordinación de ciclo, todo eso. Al fin y al cabo lo ve como más cercano y más efectivo, ahí ya es otra cosa. En líneas generales, yo creo que las personas se implican cuando ven que su aportación es interesante y va a ser beneficioso para algo, y en ese sentido creo que los padres también, por lo menos desde mi experiencia. Responden cuando ven que su aportación va a ser importante, o que su

aportación personal pues es una cosa demandada, no va a ser algo pues ir allí, cumplir con el papel... (E11)

49

- *En el ámbito organizativo y también de gestión económica ¿cómo está el tema?*

Bueno, a ver, en el ámbito organizativo, nosotros lo que desde Comunidades impulsamos es la participación de familiares, pero no solamente para traer el pincho del día de la escuela, de la fiesta de fin de año ¡no, no! Nosotros tenemos comisiones mixtas donde hay familiares junto con alumnado, profesorado y...por ejemplo, en la del comedor escolar...

- *¿Cuántas comisiones tenéis?*

Tenemos en estos momentos yo creo que cuatro comisiones.

- *¿Y los temas?*

Los temas son: comedor escolar, ahí se juntan cocineras, cuidadoras del comedor, se junta alumnado de sexto, se junta la responsable del comedor, se junta la Dirección del centro y se juntan los familiares. Y entonces pues entre todos decidimos cambios en el menú, organización, montar cursillos para los familiares, etc., etc. En la comisión de Escuela Agenda 21. Esa comisión tiene también familiares, tiene alumnado, tiene profesorado, y aparte tiene también una asamblea de alumnos, que va desde primero hasta sexto, que se reúnen cada quince días y entre todos discuten pues cómo se va a gestionar el patio, si se va a hacer una campaña para que vengan menos coches. Este año han organizado por ejemplo lo que llaman Oinez Busa, que es un grupo, dos monitoras, que se encargan de recoger a los niños en el pueblo y los traen andando ¿no? Nosotros lo llamamos comisiones mixtas, en esas comisiones los familiares participan al mismo nivel que el profesorado y a la hora de tomar decisiones tienen voz y voto. Este año por ejemplo hemos hecho el décimo aniversario de Comunidades de Aprendizaje y de una de las fases de comunidades que es el sueño. Sueño es pensar entre toda la comunidad qué escuela queremos para nuestros hijos e hijas y proyectarlo pues de aquí a diez años, me imagino ¿no? Ahí desde las cocineras, las cuidadoras del comedor, las monitoras de extraescolares, los familiares, el alumnado de Infantil, de Primaria, el profesorado, o sea, todos hemos participado y las ideas que han salido ahí todas sin nombres ni apellidos van a aparecer en el sueño conjunto de la escuela. (E15)

- *Por lo tanto ¿es suficiente un liderazgo que transmita claridad y seguridad?*

Un liderazgo siempre es necesario y conveniente y además obligatorio.

- *Eso, sin duda. Lo que he preguntado no es si es necesario, si no si es suficiente.*

Posiblemente no, pero también es verdad que aún no siendo suficiente esa comunidad educativa avanza, avanza, esto es: ¿la participación siempre, de todos en todos los entornos es completamente necesaria para que un centro educativo avance? Yo diría que no, basta con que consensuemos las grandes líneas de actuación de ese centro y sigamos trabajando. Y después, eso sí, información transparente, posibilidades todas, relaciones óptimas, y si no, hay que trabajarlas, pero yo soy de los que con el icono de la participación tengo muchas dudas porque todos hablamos de participación y yo quiero saber verdaderamente para qué queremos participar.

- *Pues por la misma razón me imagino y ahora paso yo a ser el entrevistado, por la misma razón por la que se quiere autonomía. Me imagino que está también para sentirse partícipe de un proyecto, bueno, para democratizar las relaciones porque justamente lo que pedimos a los centros habría que ofrecerlo también al resto.*

Yo tengo claro que si un centro camina hacia la autonomía, en ese centro no va a haber problemas de participación. Es posible que la participación sea baja pero no va a haber problemas de participación.

- *Hombre, si la participación es baja algún problema o algún aspecto de mejora hay.*

Depende, queremos mejorar el de participación. Yo pregunto siempre ¿para qué?, ¿cuál es el objetivo? Hombre si se ve alguna necesidad sin duda, pero puede que exista otra situación y es que la comunidad educativa se encuentre a gusto y no participa porque está a gusto.

Yo he conocido algún caso de una comunidad educativa que estaba a gusto y también manipulada...

También es cierto, podría ser, pero posiblemente ahí salgan cosas discordantes en algún momento porque se puede tapar un rato pero no mucho más. (E9)

He visto alguna experiencia por ejemplo de lectura en Infantil, donde la participación de las familias era superimportante, porque cada alumno lo que tenía que hacer era: le repartían una historieta, unos cuentos y cada alumno lo que tenía que hacer era prepararlo en su familia, con sus padres, etc. y luego ir a la escuela, bueno, a expresar a todo el grupo ¿no? Yo ahí sí le veo sentido a la participación de las familias. Esas familias están mucho más enganchadas con el centro, lo que pasa es que en etapas como la nuestra, es complicado, es complicado. Y hay que impulsar... Normalmente lo que hemos hecho ha sido una especie de, como representantes de cada grupo o así. Solemos hacer a comienzos de curso. El AMPA del instituto coge los listados de todos los grupos de primero, y de cada grupo saca a los representantes de las familias que van a conformar el AMPA si es que, bueno, a la gente que le ha tocado le apetece. Y a partir de ahí salen los representantes, sale el Consejo Escolar... No sólo creo que sea un tema de la escuela pública además ¿eh? Yo, en las ikastolas cercanas también, se funciona de una forma bastante parecida. (E22)

Yo creo que hay un factor a favor de esto y es que muchos profesores, más en Primaria que en Secundaria, pero también llegará en Secundaria, esto es un problema de tiempo, ya están convencidos que ellos solos no pueden con el tema educativo, que aquí tiene que entrar más gente y las familias es un aspecto importante. ¿En qué momento estamos? En decirles a las familias lo que nos tienen que garantizar para que podamos trabajar con los hijos, esas cosas que decimos: "es que le tienes que decir a tu hijo que está más atento en clase" ¿Qué le va a poner?, ¿un chip que le dé un calambrazo...? ¿Cómo garantiza una familia que su hijo esté más atento en clase? Pero yo creo que ya hay un poso en el que eso se ha evidenciado, luego ha habido iniciativas, proyectos, como interculturalidad, convivencia, que esa es una línea importante y de hecho hay una parte no sé si muy significativa de centros. Pero hay una parte de centros que ya tienen como objetivo mejorar la participación de las familias... Entonces yo creo que ahí hay una parte también de sensibilización de ese aspecto: a ver cómo nos relacionamos con las familias y qué les pedimos y que lo que les pedimos sean cosas concretas y que incluso en un apartado ya hay iniciativas, incluso nosotros estamos metidos en un tema de lectura de leer en pareja o con unos apoyos en familia, aprovechando una técnica de trabajo cooperativo y no es extraordinario que les junte a unas madres, que son las que se acercan al centro, y le dices "miren, les proponemos una vez a la semana, en estas condiciones, nunca después de una bronca, si se puede, se puede. Que hagáis esto así, esto así..." Vamos dando pautas de cómo colaborar con las familias, ese es otro tema. (E8)

...uno de los temas claves que se plantea en lo convivencial es el aprender a convivir. Y el aprender a convivir también es aprender en sociedad, y claro, aprender en sociedad es ejerciendo precisamente ese estatus de ciudadano, pero desde pequeño ¡no vamos a pensar que usted empieza a ser ciudadano cuando se vaya de la escuela, cuando salga del instituto! ¡No! hay que empezar a ejercer de ahí. Y creo que el aprendizaje democrático, de participación democrática o social, o lo que queramos decirle, es muy importante el incluirlo dentro del ADN de la escuela. Entonces yo creo que ahí hay un punto negro que yo reconozco que en parte a veces es por una mala digestión de estos temas por parte del propio profesorado ¿eh? (G2P3)

...que cumplan con lo que la ley realmente dice que tiene que cumplir, de tal forma que a las AMPAs realmente se les transmita la información que legalmente les corresponde. Porque muchas veces el problema está que las direcciones ven a las AMPAs como meras organizadoras de las actividades extraescolares. La escuela... cuando hay que pintar las escuelas ¡que vengan los padres! Cuando, en realidad, cualquier decisión que se toma en el centro previamente se tiene que consultar... ¿Cuál es el problema? El problema es que tenemos dos niveles: el OMR, legalmente está formado por padres y madres pero a nivel individual, o sea no representan al colectivo de padres y madres, al final, son órganos colegiados... El AMPA sí que representa al colectivo mayoritario de padres y madres. Por ejemplo, si vamos a debatir el Plan Anual del Centro, yo como Director me preocuparía de mandar ese documento al AMPA para que ellos hagan las consultas oportunas, y aprovechando de esta persona que está en el OMR transmitir las aportaciones, lo que sea de ese AMPA. Ahora, relaciones directas, eso no se hace, no se les manda ni incluso a los propios OMR, menos al AMPA. (E5)

...muchas veces el tema está en ver qué tipo de aspectos son los que realmente nos interesan en el centro para compartir y para llevar adelante, no solamente para trasladar, sino para compartir, y eso se nos olvida. Que lo que se trata en el Consejo es qué queremos compartir, si realmente queremos participación, no qué queremos transmitir, qué les vamos a decir... (G1P3)

Con planteamientos mucho más amplios, creativos e integradores. Aquello de trabajar en red. Pero trabajar en red significa incorporando a esos centros estructuras más complejas del propio barrio o lugar donde se está con perfiles educadores distintos. Yo hablo siempre de esos convenios de colaboración que plantea con el ayuntamiento donde estén los educadores de calle. Que se una la dimensión social a la dimensión educativa, donde se dé respuesta a una adolescencia que la tenemos por ahí un tanto vendida. Y que pienso que tenemos marco legal para poderlo hacer. (E17)

Yo creo que cada vez más la escuela debe estar metida en el entorno y estoy hablando de otras instituciones, otras organizaciones alrededor de la escuela y que deben participar en ella. (E23)

Creo que hay experiencias incluso en la Comunidad, y me estoy acordando ahora del centro municipal que hay en Llodio, que es un centro público, con una autonomía diferente. Depende del Ayuntamiento aunque ahora creo que quieren que sea, quieren pasárselo al Gobierno Vasco. Pero tiene un funcionamiento diferente, y no deja de ser público por que sea municipal. Con una autonomía distinta y con una dependencia diferente, más ligada a lo que es el municipio. Y es público. (E4)

...en el modelo de la LOGSE, se dice que el centro educativo debe construir proyectos que dan respuesta a las necesidades del entorno y propone unos agentes sociales del entorno. Eso es democrático, y eso está bien, y eso está cerca, de manera que democrático, bien y cerca, pues, lo que nos dicen los liberales para todo. Dicen: "mire, ahora ustedes en vez de protestar libremente y elegir el alcalde o al presidente, van a elegir sólo al alcalde de su pueblo". Dice "pero hombre, pero está cerca, está bien". "Ya, pero el alcalde de mi pueblo me puede cambiar la pintura de las paredes, pero las carreteras, la autopista...¿el alcalde de mi pueblo?". Bueno, pero en todo caso digo que este alcalde de su pueblo, el delegado o el concejal de educación del ayuntamiento... en fin, con una red social del sistema educativo de inspecciones etc. que le ayudaran a comprender, podría seguir más de cerca los resultados de esa

escuela, las acciones docentes, incluso podría servir para intermediar ¡coño! Los centros son de las alcaldías y si las alcaldías promocionaran “X” incentivos para realizar bien la tarea, los centros, en función de criterios explícitos, acordados... O sea, alguien de cerca que además diera incentivos y que fuera, en fin, en cierta medida supervisado por los inspectores. Un poco esto hacen las LEAs en Inglaterra. O sea, este control local público, político. (E19)

Otro de los secretos de Finlandia es que las decisiones están cercanas a los centros porque son municipales. Volvemos al enlace de despegarse de la política, la educación que se despegue de la política. La cercanía de las decisiones a los centros pues también es importante. (E16)

57

- *La autonomía cuesta, es cara...*

Es cara.

- *Es más cara por lo menos que el centralismo puro y duro, ¿no?*

Si es más difícil y además no estamos acostumbrados. (E13)

Hombre, las mejoras normalmente tienen un costo ¿eh? normalmente. Difícilmente puedes mejorar y puedes innovar si no dispones de recursos ¿no? Nosotros somos creo que el único centro público de la comunidad con una certificación que se llama EMAS. Eco Management Auditory Sistem, que es...habrás oído hablar de la ISO 14.001 que es la ISO de gestión medioambiental.

- *¿La ISO, perdona, de...?*

Medioambiental. Fuimos el primer centro de la Comunidad en tener, el primer centro público de la Comunidad en tener ese tipo de certificación y estos últimos años hemos derivado al siguiente escalón, que es el EMAS que te digo, que lo que hacemos es un retrato de nuestro funcionamiento medioambiental con...es un retrato público, con datos públicos de consumos, etc., etc. ¡pero, claro, eso tiene un costo! Yo no le puedo decir a una persona que venga “tú haz eso y así por la cara. Das las 16 horas de química y además haces eso”. Entonces ese tipo de elementos de innovación etc. sí tiene un costo, eso es evidente ¿no? (E22)

- *Aparte de esta evaluación de diagnóstico que está suponiendo una gran oportunidad, ¿en la Escuela Pública Vasca existe una cultura de la rendición de cuentas?*

Ninguna, absolutamente... (E8)

Otra dificultad, para mí, es la evaluación. Es decir, la gente quiere autonomía, pero en la autonomía tiene que haber un rendir cuentas, es decir, una evaluación. Y yo creo que la gente eso no lo acepta del todo, quiere autonomía, pero yo soy el que hago la evaluación y muchas veces me hago trampa a mí mismo, no sé cómo decir... Entonces a mí me parece que ese es otro aspecto, la falta de cultura de una evaluación, pues, continua, por decirlo así... Y luego pues yo creo que todavía el tema de autonomía es relativamente, entre comillas, "reciente", y entonces no hay esa cultura de un proceso, donde no es que se implante algo y ya está, sino que se implanta y hay que evaluar, y hay que volver a retomar, y habrá que volver a retomar al cabo de cuatro años. (E10)

Yo creo que la cultura evaluativa es prácticamente nula. Y es una pena, porque creo que es algo en lo que tiene que mejorar la escuela, la Escuela Pública, porque se está perjudicando al sistema por no evaluar. Antes estábamos comentando lo de los centros ¿no? La diferencia del nivel de competencia, de compromiso, de capacidad de resolución, de emprendizaje que puede haber en las distintas comunidades educativas. (E11)

- *¿En la Escuela Pública Vasca existe cultura evaluadora?*

No. No. (E20)

Yo creo que todo tiene que ser evaluado en el sistema educativo, todo.

- *¿Y en la Escuela Pública Vasca existe cultura de rendición de cuentas, cultura de evaluación?*

No. No existe. No existe pero no existe por lo mismo que he criticado antes de las lacras del sistema del funcionariado, porque una vez conseguido el esfuerzo mayor que es la oposición, automáticamente no aceptamos, no

interiorizamos que ese proceso continuamente esté en proceso de renovación. (E12)

- Vamos con el aspecto de la evaluación y de la rendición de cuentas. ¿En el servicio público vasco de enseñanza, en la Escuela Pública Vasca, hay cultura evaluadora?

Yo creo que no. Hasta ahora no. Hasta ahora no. (E21)

¡Jo! Yo siempre pienso que las escuelas somos como dinosaurios ¿no? O sea, la gestión económica... Hasta el último céntimo está controlado, o sea, no se puede hacer absolutamente nada. Ahora, eso no quiere decir que en las escuelas se funcione solamente con eso, también hay otro tipo de dinero y otro tipo de funcionamiento. Pero ese, el sagrado, es sagrado, ese está hipercontrolado ¿no? (E15)

59

...además hay una herramienta potente ahora que es la evaluación de diagnóstico, de eso no hemos hablado antes pero es un elemento importante desde la autonomía también, que son los elementos de contraste de evaluación externa, y las líneas de mejora o los planes de mejora ¿no? Pues bueno, es otro enganche para ir poco a poco reconfigurando este proyecto curricular. (E23)

...ligado al tema de las evaluaciones diagnósticas, que hubo el año pasado, los planes de mejora que se han hecho este año. ¿Qué hemos hecho con los planes de mejora? En mi humilde opinión, lo que hemos hecho nosotros, no sé los demás...pues es muy pobre, es muy pobre. (E4)

Cuando empezamos con la evaluación diagnóstica, porque todo el resto de las evaluaciones como era una muestra, nosotros les decíamos: "bueno, los resultados no son significativos para el centro, siempre nos comprometemos a enviarles un informe, pero no son significativos, es una muestra seleccionada...pero como agradecimiento por vuestra participación ¿no?". Pero claro, ya en este caso concreto la primera reacción por parte...hubo, nos resultó curioso...Hubo...cuando empezamos ya a plantear la evaluación diagnóstica, censal...hubo dos tipos de reacciones ¿no? de dos tipos de centros. Unos centros que desconfiaban de esta evaluación, porque lo consideraban básicamente una

evaluación docente. Es decir, "realmente en el fondo lo que estáis evaluando es lo que hacemos el profesorado, y entonces esto etc., etc". Tenían miedo a ser evaluados. ¡Claro! Si saco malos resultados, los resultados malos ¿a quién los achacamos? Al profesor que ha estado... Y entonces, los que tenían miedo eran los de 4º de Educación Primaria, y los de 2º de ESO. ¿Eso qué nos indica? Que el centro no está pensado como estructura, no está pensado como organización, está pensado como acumulación de profesores por niveles. "¡La culpa de los resultados son los de 4º!" ¿Y los de 3º? ¿Y los de 2º? ¿Y los de 1º? ¿Qué han hecho? ¿Y qué van a hacer los de 5º y los de 6º? Esa fue una preocupación... Y curiosamente luego, ese es un grupo de centros ¿no? que nos mandaban cartas...Y entonces en esas cartas había como dos tipos de argumentos. Una, desconfiando de la autorización de estos datos... en fin ¿no? Y otra achacando que por qué evaluábamos sólo competencias, mejor evaluar todo. Entonces, aunque al mismo tiempo ese tipo de centros nos enviaban otras cartas diciendo que los chavales era imposible que pudieran resistir este machaque que supone dos días... Entonces les contestábamos "hombre, es que dos días al final son dos horas de trabajo, dos horas y media de trabajo, en fin, que seguro que trabajáis dos horas y media y más que esto ¿no?"

- *¿Había resistencias, no?*

¡Eso! Había resistencias. Pero por ese tipo de centros ¿no? Resistencias, miedos, susceptibilidades..."nos van a evaluar", en fin, unas preocupaciones...Y luego, curiosamente, había también otro grupo de centros muy innovadores. Por ejemplo, sabes que (nombre), promovió en la zona de Donostia una carta que nos enviaron, publicaron en la red, publicaron en los periódicos en Donostia, etc., etc., en contra de la evaluación.

- *¿Ummm?*

Sí. Fundamentalmente basándose en el criterio que ellos tenían un tipo de metodología de organización didáctica y de proyecto educativo, que no se adaptaba a una evaluación de este tipo, externa, común, etc., etc. ¿no? Entonces nos resultó curioso. Bueno, pues vamos a ver. ¿Cómo interpretábamos nosotros eso? Y así les contestábamos: "es decir, es que vuestro Proyecto Educativo es un medio, no es el fin. El fin es que los alumnos aprendan, que tengan más competencias, lingüísticas, matemáticas, etc. Ese es el objetivo. Si vuestro proyecto no mejora esto, vuestro proyecto no es el fin". Pero eso nos ha pasado con (nombre) y centros que estaban en el entorno de (nombre), con (nombre), que incluso este segundo año han seguido, han seguido hasta tal punto que...

- *¿Este segundo año han seguido resistiéndose?*

Resistiendo. Resisténdose. Hasta tal punto que la situación ha sido tan absurda como la siguiente: claro, los profesores de (nombre) han promovido, como a su vez son padres de algunos alumnos que les tocaba la evaluación, han promovido en la asociación de padres un boicot por parte de los padres a la evaluación diagnóstica. No lo pueden promover como equipo docente, porque están obligados a hacerlo, es un centro público y está obligado ¿no?, no lo pueden hacer, y como centro no se pueden negar, pero como padres tienen esto. Entonces, a veces se utiliza y se malversa la autonomía. (E24)

Con la evaluación diagnóstica yo creo que puede pasar lo mismo. Los centros tenían mucho miedo; bueno, los centros o los profesores y profesoras y tal. Hacer una evaluación de estas es algo ¡buf! Es una exageración, es una exageración. A mí si me dijeran hace diez años que se iba a hacer esto diría “¡esto no es posible joe!”. En eso el IVEI sí tiene un mérito, en poder montar esto. Ahora ¡gastando un montón de dinero! ¡muchísimo dinero! Dices “bueno, cuando nos sobra el dinero pues lo podemos gastar en cualquier cosa, pero en educación, como en cualquier otro ámbito, el dinero es limitado. ¿Merece la pena gastar tanto dinero aquí?” Y dices “bueno, sí, siempre y cuando valga para mejorar”. Entonces ahora, si esta evaluación diagnóstica viene acompañada de esos planes de mejora, ese acompañamiento, y se da esa mejora en cada centro en el nivel en el que tenga que ser, se creará esa cultura evaluativa. Los centros verán que evaluarse es algo bueno. Porque hasta ahora siempre evaluarse siempre lo hemos unido con algo malo ¡negativo!, ¡suspense! Y no tiene por qué ser. (E21)

...creo que las pruebas de diagnóstico pueden servir precisamente pues para que haya ese feedback de voy y vuelvo y vuelvo a ir, con mejoras... (G2P3)

¿A nivel pedagógico? Bueno, ahora en la evaluación esa de cuarto, yo creo que la única evaluación externa que he conocido en veintitantos años, la que hacen, la del diagnóstico, esa.... (E15)

Una arremetida como ha sido la evaluación diagnóstica, con todas sus necesidades de mejora, que las tenemos muy en cuenta, yo creo que ha sido un revulsivo. (E24)

Por ejemplo. Son evaluaciones de diagnóstico pero son evaluaciones muy concretas, en un momento determinado, que tampoco te da una visión de si el proyecto se ha llevado hacia adelante. No, no. El día 7 de marzo o del 7 al 8 de marzo, el alumnado de este centro tenía estos conocimientos. Yo pienso que, al final, además, el propio proyecto tiene que ver, tiene que definir claramente cuáles van a ser los parámetros para la evaluación desde el punto de vista interno, es decir que la comunidad educativa sea capaz, padres y madres, Consejo Escolar, el Claustro... capaz de evaluar que ese proyecto efectivamente ha cumplido con el objetivo. Y luego un agente externo que puede ser la Dirección de Evaluación Educativa del Gobierno Vasco, la Inspección o no sé quien, o puede ser alguna empresa que se encargue, yo no sé qué tipos de estamentos ajenos hay en la escuela que puedan evaluar procesos de calidad o de autonomía, pero que también contraste esa evaluación interna del centro con una evaluación externa. (E5)

Tercero, tiene que haber un control externo en una evaluación externa del nivel que se alcance, que se está alcanzando. (E8)

... Entonces esa evaluación ¿quién la tiene que realizar también?

- *¿Quién? Eso te pregunto también yo.*

Entonces, por una parte, una evaluación sería de todos hacia todos, en teoría, los padres deberían de evaluar, los profesores deberían de evaluar, el equipo directivo debería de evaluar.

- *La evaluación ¿tiene que ser interna o externa?*

Tiene que ser interna y tiene que ser externa, el ikuskari o inspector debería de evaluar, los de los Berritzegunes deberían de evaluar, nosotros deberíamos de evaluar al ikuskari y al Berritzegune. (E13)

Pero a mí la rendición de cuentas aparte de hacia fuera, creo que es muy importante que se produzca hacia adentro. (E20)

- *¿Sabemos medir los proyectos educativos?, ¿sabemos evaluar?, ¿tenemos instrumentos?, ¿cómo habría que hacerlo...*

Eso es complicado, eso es un tema que no controlo mucho. Sí que creo que hace falta un componente más pedagógico y es importante que en ese tipo de cuestiones que haya dos evaluaciones, una la evaluación interna del propio centro que pone unos parámetros de evaluación, pero luego otra externa para contrastar todas esas evaluaciones, porque tampoco me vale a mí, muchas veces nos hemos evaluado en el centro y pensamos que estamos llevando adelante bien el Proyecto Educativo. No, no. Luego hacen falta unos parámetros externos porque luego muchas veces las evaluaciones internas son muy subjetivas, entonces hace falta una evaluación más objetiva. (E5)

61

- *¿Qué es lo que habría que evaluar, sólo resultados?*

No. Procesos también. No hay, no hay buenos resultados si los procesos no están bien organizados...

- *¿Procesos de gestión, procesos de aula?*

Sí.

- *¿Es fácil entrar en los procesos de aula?*

Es difícil, es difícil entrar en los procesos de aula. Además eso muchas veces, bueno, en nuestro sistema por lo menos, como tampoco hemos querido entrar desde fuera, lo hemos dejado en la autorregulación del propio departamento. Si el departamento funciona bien, esa autorregulación se da. En algún departamento donde haya bueno, algún profesor que no está por la labor, pues tenemos dificultades serias, y no tenemos forma además de actuar ahí. (E22)

Entonces me parece muy bien lo de reivindicar aquellas cosas que hacen...que son manejables y que nos sirven de ayuda, dígame evaluaciones diagnósticas y otras evaluaciones que vengan de dónde sea ¿no?, porque hay evaluaciones que hace la propia Administración o que hace la propia Universidad que nos ayudan también a orientar. Pero no nos podemos olvidar que hay otras cuestiones que son, como decía (nombre), de carácter transversal que no se asumen en este momento y que son también variables para la mejora, ¡variables para la mejora! Y que son muy complejas, pero que son variables para la mejora. (G2P3)

Yo quería comentarte, que hay modelos de evaluación institucional que son muy estructurales ¿no? de recursos, no sé qué, mecanismos, procedimientos. Pero hay pocos instrumentos que midan el dinamismo de un

centro. Es decir, la capacidad de innovación, de liderazgo, de clima, de cultura ¿no?... Y esos instrumentos serían los ideales para evaluar... (G2P5)

En mi pueblo, en Zarautz, hace veinte años se creía que la ikastola era la hostia, el nivel de euskera, se juntaban los buenos... vamos salían todos con boina. Bueno, pues en cuanto el mercado se ha diversificado un poco, la ikastola ha perdido el prurito que tenía. Primero porque los resultados son tan buenos, en cuanto se han hecho las evaluaciones, se ha demostrado que los resultados son tan buenos en otros centros. Pero no solamente por eso. Yo creo que hay centros que se ganan el prestigio, no sólo por los resultados, por su implicación social. Y esos se han ganado un prestigio que es el que tenían las ikastolas. A la hora de plantear los resultados, resulta que en muchos centros de salesianos y tal, que sacan mucho mejores resultados que las ikastolas. Hay centros de Kristau Eskola que sacan mejores resultados que las ikastolas. Y, por supuesto, hay centros públicos que sacan mejores resultados. Yo creo que eso nos coloca en el mapa de una diferente forma. Es decir, las ikastolas en su discurso de campañas de matriculación de los cuatro últimos años, no sólo hablan de resultados. Por algo. Porque desde luego lo que resulta es que tienen una puta campaña de marketing de mil pares de narices. Entonces, yo creo que el resultado hay que exigirlo. El problema es que hay saber hacer evaluaciones y mostrar lo que tiene el centro educativo que no es sólo el resultado académico. La privada eso es lo que vende. Escolapios, jesuitas no venden sólo resultados. Venden puto patio que tienen abierto hasta las ocho de la tarde, competiciones, ONGs, proyectos solidarios... (E14)

- *¿Por ejemplo qué dimensiones habría que tener en cuenta en una buena evaluación?*

Pues todo el tema de los valores por ejemplo, que en la evaluación diagnóstica no van a aparecer. O sea, este año van a... iban a aplicar un cuestionario sobre ciudadanía, valores, tal. Yo vi los ítems que estaban ahí ¡pfff! Es muy difícil a partir de eso ver el trabajo que se está haciendo en un centro o en otro con el tema de los valores. A mí el tema de los valores me parece fundamental. Con una prueba de esas no se puede, hay que ir a técnicas más de tipo cualitativo ¿no? (E21)

Es que yo creo que hemos estado ausentes de los resultados muchas veces. O sea, que nos hemos centrado en generar determinados formas de funcionamiento en el centro, pero no hemos entrado en el final del proceso, en

¿qué pasa en el aula? ¿Qué pasa cuando el profe entra en el aula? Entonces, podemos estar organizando el centro, meternos en proyectos de gestión de calidad, tener estandarizado todo ¿pero al final qué pasa en el aula? Y eso no se entra, ahí se deja como al profe, como mucho al departamento en secundaria o al equipo de ciclo, pero se interviene poco en ese tipo de situaciones. (E20)

62

El cómo garantizar eso. Pues tenemos centros, la evaluación diagnóstica nos lo dice ¿no?, tenemos centros con alumnado que tendría que conseguir diez y está consiguiendo veinte. Y centros que tendrían que conseguir treinta y están consiguiendo veinte. No depende solamente de su nivel socioeconómico o cultural, de dónde están afincados o de que tengan un alumnado de una procedencia superguay. Porque podríamos hacer un análisis de qué es lo que ha pasado en la escuela (nombre) en los últimos 25 años, pongo por ejemplo. Pero si tiene el mejor alumnado de Bilbao... Eso ¿por qué se produce? Tendría que haber habido ahí una inspección detrás que hubiera ido controlando esos procesos por qué se dan así. Y, en cambio, tienes la escuela de (nombre) con unos resultados altamente satisfactorios para la población que tienen. Claro que no van a ir todos a la Uni, claro que no, si lográramos eso, ya seríamos la hostia ¿no? Entonces el punto fuerte aquí es cómo conseguimos que haya una equidad en el sistema educativo. (E14)

63

Mira, en la evaluación de diagnóstico yo acabo de mandarle a (nombre) unas cuantas preguntas sobre los resultados que han sacado de la evaluación de diagnóstico, pero, bueno, le he hecho unas preguntas muy relativas al informe que han sacado, pero yo creo que es fundamental que se tenga en cuenta cuáles son...

- Con algunos errores también que contiene ¿no?

Claro, desde mi punto de vista, errores que no sé si no nos explican y algunas cosas son hasta sospechosas. Bueno una evaluación, yo creo que la que se ha hecho no está mal hecha. Lo que sí tendría que mantenerse es la confidencialidad de los datos, esa evaluación no sólo puede ser una rendición de cuentas delante de las personas que tengan que rendirlas y demás a no ser sea muy escandaloso pues no tiene por qué salir, pero debe de haber eso, aunque en esta que hemos hecho se ha mantenido relativamente. No ha habido rankings de centros pero sí han sacado rankings de redes y de modelos, por

ejemplo. Esos rankings sí han sacado. Por eso tendrían que ser absolutamente cerrados. En el sentido de que los resultados que han sacado son para el centro, para las personas que tienen que trabajar en ese centro y para los que tienen que actuar en ese centro para que sigan bien, para que se les anime...

- *Como se ha hecho en la evaluación de diagnóstico ¿no?*

Eso es, si van bien se les anime, si van regular se les apoye y si van mal puede haber dos opciones: que haya que apoyar más o que se les tenga que reñir porque no hacen las cosas bien.

- *¿E intervenir?*

Por supuesto, por supuesto, (E16)

Bien, pero yo siempre estoy a favor de la evaluación. Siempre estoy a favor de la evaluación. Es verdad que esa evaluación, sin un buen acompañamiento, tampoco tiene mucho sentido. Te quiero decir que tampoco se trata de cómo se hace en la Comunidad de Madrid por ejemplo, de hacemos las evaluaciones de centros, hacemos luego rankings de centros...

- *A eso me refiero.*

No. A mí eso no me gusta ¿eh? Es que son...a veces son incomparables ¿cómo vas a comparar...? ¡Yo que sé! ¿El instituto de (nombre) con el de (nombre)? No tiene ningún sentido vamos, eso no tiene ningún sentido. Además todo este tipo de evaluaciones tiene que tener un carácter pues formativo, de apoyo, de acompañamiento y también quizá para decir al propio centro que "¡oye! aquí no vas muy bien, y por qué no puedes hacer esto, o estate con aquel otro que parece que lo tiene bien resuelto, etc". (E22)

- *Que sea formativa y no fiscalizadora (la evaluación externa).*

Efectivamente, eso es. (E23)

Yo creo que la evaluación en sí es buena, tiene que favorecer, tiene que tener un espíritu formativo, o sea, no una rendición de cuentas sin más, sino que tiene que tener un espíritu formativo. Es decir, de ir mejorando...a nivel individual. Creo que tiene que empezar por la evaluación individual de cada profesional. Y esto sé que suena muy mal, pero lo pensamos muchos, y de hecho en alguna jornada, en alguna que otra jornada de directores y no

directores ha salido este tema y hemos estado de acuerdo. Lo que pasa es que no es popular y creo que va a costar, pero creo que deberíamos de hacer este esfuerzo. Y a partir de ahí además, las culturas evaluativas de centro también. Pero bueno, hay que tener mucho cuidado qué se hace luego con esa información; tanto la individual como la información que se obtiene de los centros. (E11)

64

Yo creo que la palabra es profesional. Hace falta una administración profesional. Es decir, algo donde quede claramente determinado qué es el aparato de la Administración, como un aparato efectivo, eficaz, eficiente, como se quiera decir, que funciona, cambie, esté a su, digamos, en su dirección el equipo político que esté. (E1)

No. A mí lo único que me duele...me duelen los vaivenes de la escuela pública por los cambios políticos. (E2)

Yo creo que la política tiene una intervención importante en este sentido en la manera en que en este país la educación no es algo en lo que no haya mucho acuerdo. (E4)

Yo creo que al gobierno le pasa, eso le viene pasando a todos los gobiernos, sobre todo cuando han sido gobiernos progresistas, de izquierdas quizás ¿no?, que es mucho más avanzado el discurso que la práctica. Es decir, que los documentos que se generan, que luego se van a plasmar en leyes, los documentos... Me refiero a los propios planes de renovación de la Escuela Pública que los partidos políticos diseñan cuando están, digamos, en campaña o cuando acceden al gobierno, para que a partir de ellos luego hacer un desarrollo legislativo. Bueno, pues esos documentos son mucho más progresistas y mucho más innovadores que luego la praxis, los instrumentos que esos gobiernos utilizan y ponen en funcionamiento. Muchísimo más. (E6)

Yo creo que la educación debería ser autónoma de la política, esa es la primera autonomía que debería de conseguir la educación. Ser autónoma de la

política. Por poner un ejemplo, si tengo que personalizar, personalizaré, por ejemplo, cuando la gente, cuando los políticos están en la oposición siempre te vienen con grandes ideas, y siempre te vienen con grandes promesas y siempre cuentan contigo cuando no tienen capacidad de ejercicio. Por poner un ejemplo concreto: (nombre) estando en la oposición, a los directores, que, al fin y al cabo, son los que tienen que gestionar la autonomía y tienen que hacer cosas, y a las organizaciones de directores las trataba muy bien. ¿Y de qué hablaba?, hablaba por ejemplo de la necesidad que tenía la escuela pública de tener un organismo que le representase exclusivamente a la escuela y a esto lo llamaba algo así como... consejo social

- *Consejo de la Escuela Pública Vasca*

Eso, Consejo de la Escuela Pública Vasca. Ha pasado un año. ¿Dónde está eso que era tan importante? (E16)

Hablamos de autonomía. Los centros no tienen autonomía para comprar el material informático, los directores lo han dicho por activa y por pasiva, nos cuestan más los ordenadores comprados al Departamento de Educación con aquel cuento de que hay que mantenerlos, cuando es más barato con mantenimiento y lo que haga falta, si los compras fuera. El Departamento de Educación nos ha hecho faenas en esto, ha hecho faenas a la Escuela Pública Vasca en esto, en montones de casos: nos ha mandado celerones por pentiums, nos ha cableado los colegios y nos querían quitar un montón de dinero del dinero del equipamiento. Claro, desde que estas en la oposición y esto se lo planteas a los grupos de la oposición y te dicen: “¡tienes toda la razón del mundo!”, pero llegan al poder por h o por b y ¿qué ocurre? Que sigues sin comprar tus propios ordenadores, te los vuelve a dar el Departamento. Luego está muy bien hablar cuando no se tiene la sartén por el mango, pero cuando se tiene la sartén por el mango nadie suelta ni pizca de la sartén. (E16)

- *(Los políticos) cuando llegan al Departamento se sorprenden de lo que pesa...*

Se sorprenden, se sorprenden. Incluso gente que ya ha estado antes, pero se sorprenden de lo poco que ha avanzado. Ahora que han llegado estos nuevos ¿no? que llevaban ya pues dos, tres legislaturas fuera ¿no? ¡No ha cambiado nada, no ha cambiado nada! Sigue siendo tan pesada, tan burocrática, tan de poner obstáculos continuamente como era antes. Y entonces incluso los que tienen el mando de la Administración, están bloqueados por la Administración ¡están bloqueados! Continuatamente, en muchísimas cosas... Entonces cuando un

político está dirigiendo el Departamento durante esos años quiere resultados a corto plazo. Los resultados a corto plazo...yo siempre suelo decir que en la educación normalmente se cambian los aledaños, no el centro, no la caja negra. La caja negra es muy difícil de cambiar. La caja negra me refiero a lo que se hace en los centros y a lo que se hace en las aulas. Y eso ha cambiado muy poco. (E24)

65

...tiene que haber unos mínimos. Yo creo que...soy partidario de que tiene que haber unos mínimos, y además tienen que ser unos mínimos consensuados, digo a nivel político, cosa que no pasa aquí.

- *Unos mínimos...¿a qué te refieres? ¿Unos mínimos de exigencia en el aprendizaje o...?*

Sí. Sí, sí, sí. O unos mínimos competenciales, u objetivos en terminología, a dónde queremos ir como sociedad. ¿Qué pretendemos conseguir cuando estamos creando estas comunidades educativas? O sea, los niños cuando entran a la escuela ¿qué se pretende hacer con ellos? Algo, tiene que haber unos mínimos.

- *¿Y eso no es lo que marca el currículum estatal y el autonómico?*

Sí. Sí. Eso es lo que marca. El problema que yo veo tanto a nivel estatal como a nivel autonómico es que no hay grandes consensos. Ahora a nivel estatal ha habido un intento, antes hubo otro, antes hubo otro, ¡pero no hay! A nivel de España cuando un partido intenta hacer una cosa, sea el PSOE, el PP, es igual, nunca se ponen de acuerdo, hasta ahora no se han puesto nunca de acuerdo. A nivel del País Vasco yo creo que el consenso ha sido mayor, y quizá en otras épocas. Por ejemplo en los años 90 con el tema de la LOGSE, pues había... yo creo que el PNV, EA, el PSOE aceptaron bastante bien el tema ese. Luego hay otros temas, claro, en los que no hay consenso, y ahora se ve bien claramente también tanto en el tema de los modelos lingüísticos o en otros temas...Sí, sí, a los centros autonomía se les iba a dar, pero no sé si se les ha llegado a dar o no. Entonces ahí faltan consensos me parece a mí. (E21)

Yo una pregunta que me he hecho en todo el texto, en esta primera parte también, es un poquito, me he estado planteando la necesidad de autonomía, pero la pregunta fundamental es: ¿la autonomía para qué? Es decir, con qué finalidad ¿no? Y el tema fundamental es decir "¿tenemos claro hacia qué modelo educativo vamos? ¿hacia qué modelo? ¿qué proyección de futuro? ¿qué centro educativo público queremos? En la sociedad de la información, en la

sociedad multicultural, global ¿tenemos claro también qué administración educativa necesitamos para ese tipo de autonomía, no? Yo creo que previo a diseñar estructuras de autonomía de gestión que son muy importantes, hay que saber para dónde, para qué sirven esas estructuras ¿no? y hay que plantárselo en serio. (G2P5)

- *O sea, tú echas en falta un modelo ¿no? que no sé si está recogido en algún...*

¡Sí! Plan estratégico he leído yo hace poco... (G2P1)

¡Eso es! ¡Eso es! (Todos)

66

Yo creo que la Administración actual es una rémora, efectivamente es una rémora, pero no es la principal. O sea, hemos dicho antes que con una Administración... Vamos a imaginar una Administración pro-autonomía, pluscuamperfecta, llena de profesionales superformados...bueno, vamos a imaginar esta Administración con unos equipos de centros que no están en esa línea. Yo creo que hay dos partes, y hay unas responsabilidades en un sitio y hay otras responsabilidades en otro. ¡Oye! Otros también quizá en la familia, o en la propia sociedad, que no nos ha dado posibilidades de vivir la educación no como un terreno de debate crispado, donde nos echamos tiestos que igual los tendríamos que echar a otro sitio ¿no? Pero yo creo que la Administración es mucha parte de la rémora, pero que hay otras rémoras: culturas ancladas en la inercia, maneras de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como nosotros lo vivimos, que es lo que los profesores reproducimos naturalmente, no porque seamos malos, sino porque hemos estado formados durante toda nuestra vida en una manera de aprender que es la que normalmente nosotros utilizamos para enseñar, porque no somos zombis ¿no? Yo creo que hay muchos aspectos que confluyen ¿eh? sin negar en absoluto el de la Administración. (G1P1)

67

Bueno, realmente tendría que querer. La Administración tendría que querer. Tendría que tener una voluntad inequívoca de dar pie a que los centros tuviesen un mayor grado de autonomía. Y me parece que no lo tiene. Me parece que al Departamento, a los distintos departamentos, este le conozco menos, pero me imagino que va por el estilo, y por lo que oigo pues no va mejorando. Genéricamente al Departamento de Educación, a todos los que he conocido yo, no le interesa que los centros tengan más autonomía de la que tienen.

- *¿Por qué?*

Creo que se escapa, o tendría la posibilidad de que...o tendría miedo a que se escapase de su propio control. Entonces, el Departamento necesita tener las cosas como muy atadas, tiene...quiere ver sus propias espaldas muy cubiertas, no confía, y probablemente un mayor nivel de autonomía le supondría económicamente una inversión. Entre otras cosas tendría que empezar por potenciar unos equipos directivos más estables, más convencidos, más ilusionados, más competentes, y no digo que los que estén potencialmente no lo tengan, vamos, es que no tienen las condiciones necesarias para dar todo el...todo lo que pueden dar de sí los equipos directivos. Entonces realmente el Departamento de Educación pues no se cree o no le interesa creerse que los centros pueden tener un mayor recorrido en autonomía. (E11)

Hombre, yo creo que en este momento la Administración tiene un problema, que es un monstruo tan grande que es complicado de manejar ¿no? Es un monstruo muy grande. Entonces, cuando tú eres muy grande evidentemente puede haber un riesgo de que las cosas se desmadren, pero yo creo que tiene que haber control, lo cual no significa que tiene que haber cuatrocientas mil administraciones. (E4)

A veces he tenido la sensación como director que intentaba mejorar el cole a pesar de la Administración. Dar mejor respuesta a mis alumnos, a pesar de la Administración, a veces esa sensación la he tenido, no es fácil tener ayuda. (E16)

- *¿La Administración vasca es muy centralista?*

Muy centralista. (E24)

68

Los poderes políticos, han conseguido a través de la norma constitucional que las autonomías tengan un poder real. En el caso de la educación están transferidas prácticamente todas o casi todas las competencias, pero ese poder local, digamos autonómico, no opera con el mismo criterio, supuestamente democrático, a la hora de descentralizar esas capacidades de gestión a los propios centros. (E1)

El discurso de la autonomía es un discurso elegante, de muy buena aceptación por parte de todo el mundo, aunque después cada uno lo interpreta de una manera, hay sesgos de tipo político, de tipo organizativo...pero en principio todo el mundo dice: "autonomía sí". Sin embargo, seguimos teniendo el sistema centralizado ¿eh? es decir, de un sistema centralizado hemos pasado a diecisiete sistemas centralizados que regulan de modo minucioso a través de las leyes o a través de los decretos o a través de las normas lo que hay que hacer ¿no? Dicen a los centros: "ahí tenéis, organizaos y luego yo miraré a ver qué es lo que conseguís con vuestros resultados". (G1P2)

69

El revisionismo es una forma de actuar a la que yo me he apuntado en la vida, es decir, buscar los intersticios de las cosas para tratar de tal ¡pero estamos todo el puto día haciendo eso! O sea, es decir, llegando a un acuerdito aquí para que bajo cuerda te meto dos profesores en comisión de servicios, porque los que tienes son unos bandos, y a ver si no se enteran los sindicatos que me van a dar de hostias, porque me estoy saltando al de la...¿sabes? Y te doy un programa... ¡esto es así! Entonces, estás todo el puto día trampeando sobre una realidad que es absurda, es absurda. (E22)

70

Yo creo que hay una Administración en este momento extremadamente centralista. Y cuando surgieron las autonomías y surgieron las administraciones públicas en cada una de las autonomías, yo creo que incluso, y me estoy acordando de algunas personas, que eran delegadas territoriales en aquellos momentos, tenían ellos más autonomía en la gestión que los delegados actuales. Me estoy acordando de Milagros Reyes Menchaca por ejemplo, que aquella señora era como una auténtica ministra de educación, aquella mujer hacía y deshacía, entre comillas, pero tenía mucha capacidad de maniobra. Hoy en día muchas veces los delegados son meros administrativos, de alto nivel, pero meros administrativos. No son gestores políticos que tengan mucha capacidad. (E7)

Pues yo lo veo complicado, porque es verdad que vivimos en una comunidad pequeña, que, sin embargo, tiene tres delegaciones, y que teóricamente la delegación territorial debería ser la institución, digamos autonómica, más próxima a los propios centros, pero es que el devenir muchas veces de los comportamientos de estas delegaciones genera muchas disfunciones de un lado con otro. (E12)

674

Yo creo que la LOE da posibilidades. Además hay algún capítulo sobre el tema de la autonomía de centros; hay que desarrollarlo. La referencia más directa que tenemos en el sistema educativo español es la experiencia de Cataluña. En Cataluña se está avanzando pero bastante rápido por la vía de la autonomía. Aquí en cambio, nosotros vemos un poco reticente a esta administración. Cuando hemos sacado el tema además siempre nos dicen que bueno, que es algo que los catalanes que sí, que venden mucho, pero que luego la realidad que tampoco es tanto, etc., etc. (E22)

Los centros tienen una autonomía enormemente vigilada, no tienen autonomía para las decisiones fundamentalmente del tipo estratégico, que es pues los edificios, los recursos...el proyecto a medio y a largo plazo. (G1P2)

Lo de la Administración yo creo que a mí me parece que está bien señalado, porque un poco cuando al principio del documento se hace referencia al escaso desarrollo que ha tenido la Ley de Escuela Pública Vasca, yo haría un paralelismo con la poca incidencia que el tema de la autonomía o el poco cuestionamiento que ha tenido dentro de la propia Administración. Yo no creo que se puede pasar de un sistema centralizado a un sistema basado en la autonomía si todo el esquema, todo el organigrama de la Administración sigue funcionando igual ¿no? (G2P4)

71

Yo creo que para hablar con la Administración, es que yo por lo menos, no sé, creo que los directores de Secundaria consiguen más ¿no? pero los de Infantil y Primaria yo creo que ya tenemos como...experiencias muy amargas ¿no? muy de tratarte mal, de decirte cualquier cosa, de no sentir que, a ti...lo que tú opinas y esa carta que has hecho ni te contestan, o sea, es que no se dignan ni en contestarte ¿no? y cosas de esas...¡Jo! Nosotros este año, por ejemplo, no quiero hablar de casos concretos, pero hemos tenido un problemón con unos niños que se han matriculado en cuatro años, que teníamos que dejarle fuera a un niño. ¿Cómo vamos a dejar en (nombre del sitio) fuera a un niño? ¿Tú estás zumbado o qué te pasa? Y encima diciendo que no nos importa, que no pedimos otro profe, que lo vamos a coger sobre ratio, pero como era un desdoble, como implicaba otro grupo de tal, pues se han puesto locos “¡qué no! ¡qué no! hablar con la Delegada”. “Joé, Xabier, si no hay ningún problema, si sobre ratio...no pasa nada! Si queréis coger, coger” Bueno, después nos mandan cartas amenazándonos, anda hombre, vete a tomar por fly ¿no? O sea, a la

mínima, ¿no estás hablando de quieres dar valor a los equipos directivos, que los directores sean los que estén aquí, allí? Después para nada, en un conflicto mínimo ya estás que te pones como una moto! Ni llamas, “oye vamos a hablar, ven aquí vamos a hablar, ¿qué está pasando?, ¿qué no está pasando?, ¿cómo podemos solucionar?”. No, no, no, no, no. Todo casi a base de decreto ¿no? y dices ¡bah!... Yo creo que eso hay que, tiene que mejorar. Ahí tiene que haber interlocutores en la Administración que hablen tranquilamente con los directores o sea, con los equipos directivos. Pero tranquilamente, o sea, de ver que el objetivo es el mismo, es que parece como que hay objetivos distintos. (E15)

La verdad es que, en general, en los centros la sensación, esto sí que yo creo que hay que remarcarlo ¿eh? la Administración nunca es consciente de esto o lo oye muchas veces, pero nunca sabe, o no quiere corregirlo, pero la sensación de poca consideración, de falta de respeto, de no ser tenido en cuenta, tal...eso es impresionante. (G2P4)

Yo entiendo que hay desconfianza por parte de la Administración hacia los centros. (E4)

Es decir, en mi experiencia, tanto en el centro, que en aquel momento teníamos menos esto, como siendo asesor, es que teóricamente tenemos mucha autonomía, salvo en los dos aspectos de dirección que ahora hablaremos de dirección, liderazgo y todo lo que tiene que ver con la contratación del profesorado, tenemos mucha autonomía de organización, de agrupamientos, de gestión del currículo, de metodologías, de selección de textos, materiales...tenemos muchísima autonomía, prácticamente total, en teoría ¿eh? casi total, pero al mismo tiempo hay una desconfianza grande desde el punto de vista sociopolítico y desde la propia administración. (E24)

Hombre, la ley en principio persigue la autonomía, pero después en la práctica no. Luego son muchos los límites. Precisamente los límites vienen en la gestión, en la gestión de...no tanto de recursos económicos, que sí que tenemos unas dotaciones, pero ni siquiera en esas dotaciones podemos proponer cosas

distintas, tenemos una dotación y es uniforme la dotación. Porque, por ejemplo, nosotros ¿no?, que somos un centro en crecimiento; yo he pedido que se nos considere como un centro diferente, porque somos un centro en crecimiento donde cada año tenemos aumento de alumnado y no se marcha nadie Y a la hora de pedir esa esa diferencia, me han dicho que no, que es como cualquier otro centro. (E2)

La Administración lo que hace es de alguna forma dar a todos igual y luego de vez en cuando saca una serie de programas a los cuales los centro se apuntan pero dentro también de un marco más limitado también. (E5)

Lo que no tiene ningún sentido es que estén financiándose de la misma forma un centro que está atendiendo a población desfavorecida, que está haciendo casi, casi, una labor caritativa que no debería ser, que tendría que estar todo eso repartido, a un centro de élite, por ejemplo ¿no? y que tenga prácticamente el mismo tratamiento y que llegado el momento de bueno, pues a la hora de repartir, dicho así suena muy mal ¿no? pero a la hora de ubicar al alumnado con ciertas particularidades en un centro u otro pues al final el propio Departamento descarte de esta posibilidad, de esta baraja que tiene, pues a centros que tienen un estatus, un nivel socioeconómico muy alto y tal, porque claro, allí no van a encajar estos alumnos. Bueno, pues entonces no tiene sentido que siga estando financiada al nivel que está siendo financiada, al 100% de concertación, o sea. No digo que no tenga que tener ninguna concertación, pero no desde luego al 100% igual que el que está, no sé pues en unas condiciones mucho peores. Creo que hay que poner un poco de sanidad y si fuese político y estuviese en la Administración, pues tendría que ser lo suficientemente valiente como para abordar este tema, y si no pues, pues nada... (E11)

Me parece que ahí, como te decía al principio, en el tema de la autonomía de la gestión, sobre todo, pues de los recursos económicos, las administraciones, por lo general, siempre son muy parcas a la hora de facilitar nada, y prefieren que esto esté gestionado desde las propias administraciones centrales y que sea con una visión muy global, la que acabe después distribuyendo en montoncitos más pequeños ¿no? (E12)

Los recursos no se dan para que cada centro los gestione. Por lo menos yo no lo tengo entendido así, Yo entiendo que tú tienes una línea completa, te toca un profesor por aula pa, pa, pa. Luego ese ya lo tienes, o sea con ese no

cuentas. Y luego te dan uno si entras entre los seis centros que más inmigración tienen, te dan un profesor para que atienda a esa emigración. Con ése no cuentas que ya tiene que atender a lo que tiene que atender. Otro, una hora y media para dirección, una hora y media para dirección si es un centro de más de 20 unidades, entre 20 y 30 unidades, una hora y media, o sea persona y media para la dirección.

-O sea que ya veo que te lo has leído.

Está todo establecido porque te lo dan, o sea, no puedes trabajar en alguna cosa que no te han dado. No es así, la única posibilidad que queda a los centros, en los horarios, al menos en los de Primaria es unificar momentos donde entran los especialistas de forma que esos momentos se puedan utilizar para la coordinación del profesorado, es decir, que en el primer ciclo te entren todos los especialistas a la vez de tal forma que tú liberas a los cuatro tutores para que puedan hablar de lo suyo, cosas de ese tipo. Pero, claro, eso es complicadísimo de hacer en un centro, es muy complicado, entonces tampoco se puede hablar cuando se habla de autonomía, "si tenéis no sé cuantas, mil horas libres, verdes, que podéis utilizar para no sé qué". ¡Ojo! Que esas horas igual son una hora de este, una hora de este, una hora de este... Es decir, que no los puedes juntar nunca porque precisamente libran porque entra el otro. Entonces no van a hablar nunca en la vida, no sé...¡es difícil!

- O sea que eso no puede venderse como que está establecido para favorecer la autonomía de los centros.

No, no. No porque está todo, todo el mundo está en su sitio

- Está todo tasado

Está todo tasado, todo tasado... No sé y luego otra de las cosas es que a todos por igual, es decir da lo mismo que tú estés en Trintxerpe o en la calle San Francisco o que estés en el centro de Bilbao.

- Bueno, en este caso no es a todos por igual porque en función de inmigrantes y tal te dan...

Pero te lo dan para atender a esos emigrantes. Pero los problemas que generan alrededor... Claro, si tiene un 40% de inmigración, esa persona ¿cómo atiende? Atiende a los inmigrantes por bloques o por conjuntos en momentos determinados pero en el resto de los momentos lo tienes en clase con toda la diversidad que tienes en clase. Si quieres autonomía, a la gente tienes que darle la posibilidad de gestionarla, si no le das posibilidad para gestionarla porque no le das recursos para gestionarla, no le das autonomía, porque lo que le estás haciendo es una putada como un piano. (E16)

Me explico, es decir, que el hecho de que tú digas "hay un Vicesecretario, un Jefe de Estudios adjunto" no tiene por ejemplo en este momento, no tiene pago económico si no tiene una reducción determinada, si no tiene nueve horas de reducción. Entonces si no hay nueve horas de reducción no lleva aparejado el dinero. Eso en determinados centros puede ser complicado llegar a eso.

- *¿Cómo lo organizarías tú?*

Yo lo organizaría también en base a proyectos de los centros y a necesidades de los centros. No es lo mismo tener una ESO en la que, y un Bachillerato, en el que hay una situación muy normalizada, con poca necesidad de estar un poco buscando constantemente cómo mejorar el aprendizaje del alumnado y tienes que en la búsqueda de nuevas herramientas, a un sitio donde un alumnado, mucho inmigrante, mucho rebotado, y que tienes que estar un poco más en hacer una labor menos burocrática y menos de hacer horarios y más de estar al pie del cañón ahí con el profesorado y viendo qué se hace, qué no se hace, coordinando equipos docentes. En esta tarea yo creo que no tendría que estar tan ligado a las horas, si no que decir: "a este centro le doy este cupo de horas" y no a todo el mundo el mismo número de horas, no tendría... hoy en día a todo el mundo se le da el mismo número de horas: tienes tantos alumnos, tantas horas. (E4)

Sarean hacía una propuesta en su momento. Se trataba de plantillas. En unas jornadas de Sarean hacían una propuesta, decía: "vale, pero vamos a cuantificar también qué nos supone también las dificultades que tenemos añadidas, por ejemplo, estar en tres edificios diferentes". Eso supone una dificultad y eso se cuantifica y se cuantifica en profesorado, el hecho de tener un número de becarios altos, eso se cuantifica, y se cuantifica en profesorado, el hecho de tener una tasa de inmigración alta y pobre... (E16)

...porque hay centros que están normalizados porque tienen un ambiente sociocultural muy favorable, que no suelen tener grandes exigencias; estoy hablando de aquellos centros que tienen entornos socioculturales desfavorables, y ahí yo creo que sería razonable que el centro pudiese elegir o manifestar determinados perfiles y establecer un contrato que obligue al centro con la Administración o a la Administración con los centros, el tipo de recursos... Lo que no se puede es dotar a todas las escuelas de modo estandarizado, porque las escuelas son diferentes, y por ahí tendría que ir. La Administración tiene que percibir las escuelas con sus características y sus

contextos especiales y tratarlas de modo especial, igual que tratamos nosotros a los niños de modo especial porque todos son diferentes. (G1P2)

Yo quería decir dos cositas sólo ¿eh? Una es, creo que aparte de otras necesidades que se han ido apuntando, creo que la utilización, la distribución de los recursos que disponemos para la educación requieren de un modelo de distribución mucho más afinado a las necesidades. Es decir, eso del café para todos es un modelo muy fácil. La Administración tiene que tener más datos, tiene que estar más cercana a las realidades, tiene que conocerlas más para que la distribución sea... (G2P2)

Y establecer criterios... (G2P2)

¡Eso es! Entonces lo que se le pide a la Administración es ¡joder! Esa cercanía que decimos hacia la realidad educativa precisamente pasa por el conocimiento que tiene de la realidad educativa, para que luego proyecte ese conocimiento a una distribución más adecuada a la realidad... Resulta que hay centros que les dan unos recursos y nadie les ha preguntado si eran los que necesitaban, pero encima como están por encima de lo que necesitaban disfrutaban de ellos y otros que realmente dirían "¡oye! Pues yo ya necesitaría algo más..." Entonces, ahí hay un amplio margen de mejora, un aprendizaje de la propia Administración... (G2P3)

73

Según los proyectos pilotos que se están llevando no son proyectos globales, a lo mejor parciales.

- *Por ejemplo ¿conoces algún proyecto piloto?*

Yo conozco lo que unas jornadas en Donosti en el Kursaal sobre autonomía.

- *¿Quién las hizo?*

La Administración

- *¿Hace mucho?*

Dos años. Dos. Dos años, diría yo. Y justo cuando salieron los proyectos piloto.

- *El P7 ¿no?*

Justo cuando salió eso, entonces sí que fueron dos centros a hablar sobre su experiencia piloto un centro de Secundaria y otro de Primaria.

- *¿Te acuerdas quiénes fueron?*

El de Primaria era un centro de Leioa, que hizo un proyecto sobre la mejora de la lectura en un ciclo medio, es decir, que era muy concreto. Y el de Secundaria era un centro de Beasain que era más sobre la comunicación, la intranet vamos a decir. Entonces eran aspectos muy concretos, es decir, la autonomía en sí puede ser muy global, es decir, que abarca todo el centro, pero lo que hemos dicho, puede ser también en un aspecto muy concreto, es decir, si vamos por proyectos, es decir, si yo quiero abarcar autonomía en forma muy global y en todo, pues igual no llego. (E13)

74

No creo (en la posibilidad de la disgregación), si la Administración está guardando los mínimos que tiene que haber. Yo también creo que tiene que haber unos mínimos ¿eh?... Yo creo que la Administración sí que tiene que ser la garante de que yo porque lleve a mi hijo a Txurdinaga, o le lleve a Ibarrekolanda, no sé, es como si estuviera en Kenia o estuviera en Francia, no tiene que haber esa diferencia...Creo que lo infinito no existe en ese tema, y hablamos de autonomía y no de independencia de los centros ¿no? (E4)

Pero mira, cualquiera conoce Amara Berri. ¿Y por qué Amara Berri sí y no conoces no sé qué? Pero la gente conoce Amara Berri. Cada vez más, Comunidades de Aprendizaje, cada vez más, pues son proyectos que son significativos y que ¡ostras! La gente dice "ahí se están haciendo cosas ¿no?". Entonces, eso ya, partiendo de esta supuesta igualdad, ya hay diferencias ¿no? entre los centros ¿no? Entonces eso siempre va a haber. Y hay centros que tienen muy buena fama y otros centros que tienen muy mala fama y en principio se parte de la igualdad ¿no? Entonces yo creo que eso es algo que no, no, no...hay centros que se lo curran, entonces, ¡joé! Pues a ese centro habría que estimularle ¿no? Lo que no puedes hacer es tratar igual a un centro que no da ni golpe y a un centro que está ahí machacando y currando y arriesgando y haciendo cosas ¿no? Yo después te pasaré cuatro o cinco chorraditas que solemos hacer en el centro, pero yo...estoy convencido que eso el 90% de los centros no lo hace y ni se le ocurre porque es meter horas, es estar no sé qué, romperte la..."oye que a mí no me pagan ¿eh? que a mí Patxi López me paga hasta tal hora y a mí no me cuentas batallas" ¿no? Bueno, pues vale, te paga hasta tal hora pero el compromiso contigo también va a ser hasta aquí. Va a ser

hasta aquí. O sea, se cumplen los mínimos, se cumple tal, pero después tiene que haber un plus. Es un poco como lo de los proyectos.

- *¿Pero la Administración igual debería de garantizar unos mínimos de calidad, no?*

Sí, sí, claro. Yo creo que la Administración en algunos centros tendría que meter mucha más caña. (E15)

...Otra cosa es que dentro de esos mínimos, o esos consensos que haya, siempre tiene que haber partes que permitan al centro poder tomar sus propias decisiones. ¡Claro qué sí! Ahí ya empezamos con temas ya mucho más complejos, porque dices "no, no, esta comunidad ha decidido que todo niño o niña a los 16 años sea bilingüe, o trilingüe. Euskera, castellano, inglés. Si va por esta vía de un modelo más tirando al D y vive en no sé cuál, pues en euskera tiene que dar pues un C1, en lengua castellana tiene que dar un C1 y en inglés tiene que dar un B1 o un B2, o lo que sea. Y al revés, si es un modelo con menos euskera, léase un B, pues lo que sea". Vale. Si pudiéramos llegar a ese consenso... Claro, ¿luego cada centro puede decidir qué modelos tener? Yo creo que sí. Pero, claro, tiene que haber algo que esté marcado.

- *Unos mínimos.*

Unos mínimos. (E21)

Yo creo que la autonomía tiene que estar ligada a unos mínimos de calidad. Eso que se llama la maximización de los mínimos ¿no? Es decir, hay una autonomía siempre que garanticemos una igualdad y la igualdad se garantiza con unos mínimos. (E24)

75

Pues se remueve al profesorado. Igual también tendrá contras pero es que lo que tenemos nosotros tiene muchas contras. Yo, en frío, y sin conocer mucho y sin conocer el tema en profundidad, yo creo que la falta de resultados tiene que tener consecuencias. Tiene que tener consecuencias, o sea yo tengo que asumir la responsabilidad de que si mi grupo de clase da por debajo de su ISEC y ahí está el valor añadido del centro que yo creo que es lo que hay que medir, pues algo tendré que hacer. Y que mi carrera profesional dependa de mis éxitos no de los años que llevo en la enseñanza. "Es que yo tengo 30 años de

experiencia". "Ya pero, usted, ¿qué ha hecho en 30 años?" "30 años, 30 cumpleaños..." Yo creo que eso tiene que tener consecuencias...un modelo tan caro como el de la evaluación diagnóstica está condenado al fracaso... "Tienes al 30% de la población en nivel inicial en comprensión lectora, esto es, usted tiene al 30% de la población como analfabetos funcionales". Primer aviso. "Es que lo mío es la traducción del latín". "Pues puede hacer usted traducción del latín de 8 a 10 pero como la próxima evaluación estos chavales sigan sin saber leer se va a enterar". O sea, alguna repercusión debe de tener. (E8)

Yo creo que tenemos un sistema público bueno, dicen los que saben mucho de esto que es equitativo, que la equidad ya está salvaguardada. Y ahora me preocupa dar otros saltos. Yo soy de los convencidos también de la equidad pero hacia la excelencia. Yo quiero equidad pero más arriba, quiero equidad para todos alumnos y alumnas que están en red pública, pero tira siempre para arriba, ¿sí? Creo que hay campos a los que no le estamos prestando demasiada atención y cuando hablamos de diversidad, yo creo que los recursos, básicamente, los estamos poniendo en ayudar a los alumnos que no, o que están teniendo dificultades de aprendizaje y nos olvidamos de alumnos que pueden ser excelentes y eso también es diversidad. Y creo que ese enfoque sería positivo para los próximos diez o veinte años dentro de la red pública y tal y como he dicho antes creo que hay centros que hay que reflotarlos con nuevos proyectos, con nuevas herramientas, con nuevos proyectos educativos. (E9)

Creo que desde la responsabilidad de la Administración no se puede, no se puede hacer un planteamiento como el que he solido oír muchas veces. Pues, por ejemplo ¿no?, como lo que hemos comentado antes, el plan que tenían de desarrollo, aquellos planes piloto para el desarrollo de la autonomía de los centros y tal, y a través de la gestión de calidad y todo eso. Pues hablaban de eso ¿no?, pues dar posibilidad a que, quien pueda, lo haga ¿Y qué pasa con aquellos centros que no lo hacen? Porque, al fin y al cabo, el Departamento de Educación, la Administración, tiene que tener en cuenta que tiene que atender a toda la población, sin marginar a nadie, sin crear distintas categorías de alumnado por el centro al que les ha tocado o al que les han permitido entrar o han entrado ¿no? Entonces hay una responsabilidad por parte del Departamento. El Departamento creo que debería frenar, debería de dar esas posibilidades, pero siempre debería cuidar también algún mecanismo para que los centros que no, pues que no hagan nada para mejorar su autonomía, para ser más competitivos, más resolutivos, más operativos, pues bueno, pues lo hagan, porque no se pueden quedar dormidos en los laureles. Entonces, hay

que conseguir que haya mayor homogeneidad en cuanto al nivel de autonomía de los centros, no a la baja, sino bueno, si hay centros que son capaces de hacerlo, vamos a conseguir esto también en los otros centros. Pero es como un padre que tiene 7 u 8 hijos y dice “bueno, pues este que puede ser muy emprendedor y tal pues le voy a dar todas las facilidades, le voy a dar todos los estudios, le voy a dar una buena paga, le voy a dar todos los materiales que necesita, que esté contento y que haga su, que haga su...”

- *Recorrido.*

Recorrido y que sea, pues, doctor tal, un ingeniero, una eminencia” ¡Vale! Estupendo, muy bien, pero no te olvides que tienes otros que probablemente necesitan mucho más, que probablemente tendrás que ayudar más por su partida, por su punto de inicio, o sea, por su punto de partida, que están en situaciones más precarias por lo que sea: por el profesorado que les ha tocado soportar también. Entonces bueno, algo habrá que hacer ahí. (E11)

Yo en ese sentido sí que tendría una evaluación positiva de nuestro sistema educativo en general. Pero a la par sí digo que es verdad y más si comparamos, yo que estoy trabajando en el equipo en el tema de control del absentismo escolar y que te pones en contacto con otras comunidades con otros países, entonces dices, bueno, estamos efectivamente, nuestro problema es más pequeñito que el de ellos pero por ser más pequeño no desaparece. Entonces esa parte, ésa, yo con ésa soy más crítica, ésa no aparece en las evaluaciones, no se nota porque, es verdad, es una pequeñita parte, pero repito, esa pequeñita parte no estamos tratándola como se debería. ¿Cómo? Con respuesta diferencial, es decir, si hablamos de atención a la diversidad, de planteamientos diferenciales para los alumnos, yo eso lo paso también a los centros, como lo paso a los barrios donde están esos centros etc. (E17)

...nos permitimos que haya esa parte de marginalidad que la asumimos y tiramos y no pasa nada, pero el problema es, ya te digo ¿eh?, repito, yo lo condicionaba por zona, por todos los Programas Complementarios de Escolarización, por todo el alumnado de Secundaria que está saliendo fuera del sistema. Casi es pequeño ¿eh?, pero yo creo que es un tema al que no le hemos dado respuesta. (E17)

- *¿Habría que empezar, por ejemplo, entonces con “planes de choque”, entre comillas, en centros de medio desfavorecido, ofreciendo, por ejemplo, a determinadas*

personas muy bien incentivadas, que puedan entrar a llevar proyectos innovadores, con equipos que igual los elijan ellos, por cuestiones de servicio? ¿Podría ser una fórmula?

Sí, sí, sí. Yo creo que sí. Lo único que ahí luchamos contra la estructura funcionarial. Y en muchos casos luchamos contra la estructura sindical también. Se ha intentado en algunos momentos ese tema ¿eh? con centros sobre todo donde había acumulación...fundamentalmente de alumnos inmigrantes y de alumnos gitanos, de alumnado gitano. (E24)

76

Para mí la Inspección, el Inspector o Inspectora de referencia tiene que ser una persona lo más cercana posible al centro y al equipo directivo. Cuanta más interacción haya mejor. Entonces, depende mucho de las personas. Yo he tenido experiencias muy, muy positivas, la mayoría. También he tenido alguna negativa, y alguna que es negativa por nula, o sea, como si no existiese. Bueno, pues aparte de firmar las actas y todo eso y los trámites que había que firmar nada más. Alguna negativa, pues, por mala gestión. (E15)

77

Creo que ellos también son bastante conscientes de que la labor que hacen actualmente, esa labor tan, tan administrativa, no tiene mucho sentido, no tiene mucho sentido. Yo creo que muchos elementos de esa labor además, debiéramos tenerlos los propios centros. Por ejemplo, el que un Inspector haga un seguimiento exhaustivo de las faltas, en fin, del profesorado, es que no tiene sentido, eso es cuestión de la Jefa de Estudios que además ¡menuda es! ¡menudo seguimiento hace! ¿no? Yo veo más a la Inspección, y todo el tema de calidad Hezkuntzan iba un poco por ahí, de una inspección un poco más colaborativa, más formativa, más de ayuda un poco en ese sentido ¿no?

- Acompañadora ¿no?

Eso es. Yo creo que para ellos también sería una labor mucho más grata que esta que es...que están un poco ahí, un poco como olvidados. (E22)

Creo que depende de cada inspector, yo creo que depende de la visión que tenga cada inspector del asunto. Hay inspectores muy involucrados en otro tipos de cosas, en el apoyo, en dar apoyos... ¿Que hay mucho trabajo burocrático que igual se podría evitar? Pues también. ¿Y que la función de la

Inspección es más que ese relleno de papeles? Yo creo que el control se puede ejercer sin tanta burocracia... (E16)

78

Quizá el problema que tenemos con la Inspección en el País Vasco es que tenemos unos servicios de apoyos muy potentes. Y entonces hay muchos inspectores que quieren ser inspectores, pero realmente ejercen o querrían ejercer como asesores.

- *Bueno, es una de las funciones que también le permite la LOE ¿no?*

Eso es, sí, pero...

- *Permite y le manda, vamos.*

Pero cuando solo quieres ser asesor está incumpliendo la función, porque el sistema necesita alguien que marque la legalidad. Es que un sistema se marca por la ley, y si no existe la ley, existen injusticias ¿no? Entonces, hay gente que reniega dentro de la Inspección de esa función de, en fin...

- *De control.*

De control, de guardián, tú eres el guardián de la ley, de guardián de la legislación.

- *De la Inspección.*

De la inspección, y tienes que cumplir esa...

- *Sin embargo, en los centros parece, de las conversaciones con directores y directoras, la impresión que extraía era que veían más una figura de tipo administrativo-burocrático que rellenaba cuestionarios, y hacía informes y tal, pero que no conocía la realidad del centro, que no acompañaba...*

Yo no diría tanto, yo no diría tanto ¿eh?

- *¿No es tu impresión?*

No es mi impresión. Es decir, hay una parte dentro de la Inspección que si estaría dentro de esas características. Pero yo creo que hay una parte, importante además diría ¿eh? de inspectores que quieren hacer eso... (E24)

79

¿Cuál es la Inspección que yo creo que debería haber? Pues una Inspección que realmente haga su labor, quiero decir, una Inspección que acompañe sobre todo a los centros. También tendrá que hacer la parte de, vamos a decir, administrativa o de control y demás, pero que sobre todo permita pues, eso, dentro de esa autonomía y dentro de esto que estamos hablando, que el inspector realmente ayude al centro a avanzar y a mejorar. Esa es mi impresión. (E10)

Esa es un poco la sensación, entonces, yo creo que ahí, el acompañar los centros y el estar al lado a las duras y a las maduras y ahí hablo de la Inspección, y hablo también del Berritzegune. Lo que pasa que a nosotros en esos niveles nos toca un poquito menos, ¿no?, porque cuando hay problemas normalmente se recurre a Inspección, ¿no? Ahí normalmente la Inspección debería ser una institución que debería responder en ese sentido muchísimo más que la cuestión meramente burocrática o de control que también la tienen que hacer, ¿eh? (E23)

80

De entrada, así, sin cortapisas, yo no creo que haya que dar a todos los centros la autonomía. (E7)

A todos por igual no; yo no sacaré ahora un decreto y decir: “¡Hala! Ahora todas las escuelas públicas tienen autonomía”. Tendrían autonomía aquellas que cumplen esas condiciones. Nada más. Y sí que pondría, habría un sistema de control; ahora no se me ocurre cuál, pero controlado sí. Sí, sí, tendría que tener una evaluación, pues yo qué sé...igual que vamos a tener las direcciones ¿no? (E2)

Porque de autonomía también lo que entendíamos es que la autonomía tendría que ir avanzando en los puntos en los que va funcionando, en los que se va consolidando o que se puede ampliar a todos los centros. Y luego otros centros podrían ir experimentando según su voluntad, según su preparación o su objetivo ir ampliando esa autonomía y luego habría que ver y analizar si esos puntos de avance que han tenido esos centros pueden ser generalizables a todos los demás centros, si puede ser positivo o no.

Digamos que tú a la hora de planificar una política de expansión de la autonomía distinguirías, vamos a decirlo así, como distintos niveles, un nivel mínimo, básico al que tienen que acceder todos los centros y con unos requisitos también y con unas dotaciones suficientes para que se pueda dar una enseñanza de calidad o con unos mínimos de calidad por lo menos y luego otro grupo, otro nivel sería el de aquellos centros que quieran ir más allá.

Que quieran ir más allá, que vayan avanzando y la Administración debería de ir analizando cómo avanzan esos centros...

Para proponer modelos de buenas prácticas...

Eso es para proponer modelos de buenas prácticas a los otros centros, pero todo eso yo creo que está unido a recursos... (E13)

Yo con el que se comprometa. Yo creo que las cosas tienen que ser con el que se comprometa. O sea, que presente un proyecto, un compromiso y luego le pides cuentas. Yo creo que tiene... Pero por ahí tiene que ir incluso el tema de recursos humanos, o sea, lo del "pan para todos en todas las escuelas" tampoco. La RPT tampoco. Tiene que ser en función "yo me comprometo a esto, tengo estas necesidades, me comprometo a esto, quiero hacer esto con mí..." (G1P6)

...los márgenes de autonomía son para todos igual y eso no puede ser, no todos los centros están en las mismas condiciones, tiene que haber un trato de flexibilidad, de forma que, por eso digo, que los contratos programa podría ser una buena idea, en el sentido de que unos ya están en condiciones de máxima autonomía y otros de mínima, mínima, mínima. (G2P2)

81

Yo en primer lugar tengo bastantes dudas de que realmente los centros tengan un grado de interés importante y suficiente, como para decir que bueno, que están interesados los centros como globalidad, en conseguir unas mayores cotas de autonomía. Digo autonomía unida indefectiblemente a lo que es asunción de responsabilidades, de toma de decisiones y proyecto global de centro; proyecto global que implica hacia dónde vamos, qué vamos a hacer, cómo, de qué manera, con qué recursos, y asumir las responsabilidades que esto conlleva. Esto necesita una madurez del centro, y esto yo creo que en estos momentos los centros globalmente no están por ese, o sea, no están interesados o no están en esa línea de una autonomía en ese sentido. Yo creo que en las

experiencias que hemos visto sí que hay petición, apertura y consecución de unas cotas de autonomía, pero que sobre todo han ido dirigidas a proyectos concretos, proyectos de intervención en determinadas aulas, en determinadas áreas de intervención que requieren de unos recursos específicos, de un profesorado específico, y ahí hay centros que han ido consiguiendo unas cotas de autonomía determinadas ¿no? Pero no así de una manera global y tal. (G1P3)

¿Por qué no nos dejan a nosotros...? Claro, una cosa es lanzar un proyecto, y otra cosa es que junto con el proyecto ya viene absolutamente todo. Lo que decías tú de...es todo lo contrario de lo que es un contrato programa, y, por lo tanto, todo lo contrario a lo que es dar realmente confianza a los centros para que realmente ese programa en el que tú inviertes y que tú has puesto además encima de la mesa como diciendo "la modernidad, el avance viene por aquí" ¡De acuerdo! igual muchas veces hay acuerdo en la intención, pero luego en el desarrollo... ¿Por qué estás condicionando el éxito del programa? (G2P3)

¿Pero eso tú crees que es así? (G2P4)

En muchos casos. A nosotros en la asociación nos pasa constantemente ¡pero constantemente! O sea, os digo de verdad. (G2P3)

Yo creo que con los proyectos, normalmente, los que estoy pensando ahora que se me viene a la cabeza, el planteamiento es bastante...yo en ese sentido no encuentro demasiado problema. Bueno, se plantea una posibilidad de proyecto, normalmente con unas condiciones, unas horas de liberación si las hay, en otros casos no las hay, un marco de cuál es el objetivo un poco de ese proyecto y el centro se suma o no, según el interés que tenga ¿no? y ahí normalmente suele haber bastante libertad para ver cómo te organizas...(G2P4)

Te voy a decir sobre eso. No hay centro en el que tengas sólo un proyecto, es decir, hay varios proyectos siempre. Bueno, pues por todo el montante de inversión en dinero y en recursos humanos de todos esos proyectos ¿por qué no se le da al centro? Para que realmente él lo organice. (G2P3)

¿Un proyecto global? (G2P4)

¡Claro! (G2P3)

¡Ah! Bien, bien, bien. (G2P4)

En ese sentido te decía. Es decir, si lo que queremos es que el niño crezca y que realmente empiece a ejercer la autonomía, incluso sin regular más allá de lo que está en este momento, y gastando lo mismo ¿por qué no le dejamos a la

comunidad? Yo digo sobre todo a aquellas comunidades que son más maduras, que hay un equipo estable... (G2P3)

Que cada comunidad decida si quiere embarcarse o no (G2P2)

Efectivamente, que cada una decida. Y si realmente hay... (G2P3)

- ¡Qué miedo! ¿no?

A mí sí me da miedo, como madre, me da miedo. (G2P1)

- *Digo por lo siguiente: más adelante se dice que habría que salir de ese esquema de bombardeo de proyectos e ir hacia proyectos globales ¿no?*

¡Eso! Es un proyecto global. (G2P3)

- *¡Ya! Cuidado, porque en este momento en la mayoría no existe ¿no? esos proyectos globales. En muchos por lo menos.*

Es que no estamos en esa dinámica, estamos en la dinámica de los proyectos...

- *Por eso, y al final un crédito dado sin más a la dirección, eso es...*

¡No! No, no es dar un crédito sin más... ¡eso jamás! (G2P2)

¡No! No, no, no. Es que no has entendido. Es decir, el demandante no es la Administración que pone una convocatoria; el demandante es el centro que quiere hacer el proyecto, que es el que presenta, presenta su candidatura y dice "mira, nosotros tenemos un proyecto global que alcanza la..." ¡Yo que sé!: La convivencia unida con... (G2P3)

- *¿Te refieres al proyecto global?*

¡Efectivamente! Pero es que eso no queda reflejado absolutamente en nada que desarrolle las leyes básicas, no hay nada, ni hasta el acuerdo sindical, es decir, que al fin y al cabo hasta se meten en cosas organizativas. (G2P3)

- *Está reflejado eso en el decreto sobre necesidades educativas especiales que habla de los proyectos de intervención específica...*

Ya ¡pero fíjate! Siempre pensando en situaciones de necesidades educativas especiales... (G2P2)

- *En Cataluña se hace lo del contrato-programa ¿eso te parece bien?*

¿El contrato-programa con la Administración?

- *Sí. Cada centro presenta un plan de cuatro años y...*

Yo creo que es un camino interesante, creo que es un camino interesante y también incluso se empezó antes que aquí con los planes de autonomía específicos de centro. (E25)

- *¿La fórmula del contrato te parece adecuado o debería de ser otra?*

No, no. Debiera ser el contrato-programa, pero contrato-programa para todo el periodo, para los cuatro años. Vamos a definir qué vamos a tener en cuatro años porque bueno, las cantidades de gestión que solemos tener los centros bueno, pues tampoco son desorbitadas ¿eh?, es una cosita normalita. Pero si tenemos garantía de que me voy a meter en un proyecto nuevo, pero sé que voy a tener financiación, los cuatro años que va a durar el proyecto, pues bueno, pues podría hacer cosas. (E22)

A ver, yo te decía antes que yo iba más un poco por la línea del contrato-programa. Yo creo que desde la situación en la que estamos, a la que supuestamente debiéramos de llegar, se pueden ir cubriendo etapas y por lo tanto se puede ir facilitando un tránsito más...con un mayor grado de autonomía a aquellos centros que lleven una trayectoria...y sobre todo que sepan a dónde van. Yo parto de la base de que, aunque no se les conceda la autonomía, nominalmente la tienen ¿eh?

- *O sea, que podría haber un...*

Yo creo que hay que ir transitando.

- *Bueno, hay un marco general de autonomía para todos los centros, y ya lo que es la dotación de recursos lo vincularías a propuestas concretas y a negociaciones con los centros que desembocaran en contratos programa.*

Yo creo que sí, que habría que ir por ahí. Entiendo yo. (E20)

Sí, a mi eso no me parece mal del todo, ¿eh? No me parece mal del todo, yo creo que los centros, como te decía antes, movilizándolo su propia situación interna, sus propios componentes, articulan a partir de un análisis su situación, articulan un proyecto hacia adelante, tienen recursos para llevarlo adelante y supongo que tienen que asumir de manera muy clara el control y el

seguimiento primero interno y después aceptarlo con todo el seguimiento que hay ¿no? Con esas premisas a mí me parece bien. (E23)

83

Yo lo que sí quisiera comentar un poquito que igual hacemos una abstracción de los centros y estamos comparando situaciones muy distintas de centros ¿no? Es decir, hay centros con mucho desarrollo organizativo, capaces de hacer proyectos globales de este tipo y hay otros centros con una población muy diversa, muy heterogénea, muy distinta, con mucha menos capacidad. Entonces el tema es cómo hacer una política donde se favorezca la autonomía en ambos centros ¿no?, aquellos que pueden con los recursos autónomos y aquellos que no pueden, para que con ayuda externa o con apoyo de la Administración generen sus propios proyectos. Entonces yo haría eso, los contratos programa de este tipo, pero siempre ajustados a las realidades concretas y con medidas de compensación ¿no? en cuanto a recursos, en cuanto a políticas. (G2P5)

Yo por eso decía lo de la flexibilidad. (G2P2)

Desde mi punto de vista, en Catalunya se cometieron varios errores: por un parte son muchísimos centros, cuesta muchísimo dinero, y además creo que el punto de vista de partida es totalmente distinto. Estamos hablando allí de centros con unos rendimientos académicos muy bajos, con conflictividades fuertes en algunos centros ¿eh?, pero en bastantes centros y que habría que darle la vuelta a eso. Yo la autonomía no la concibo desde ese punto de vista, aunque al comienzo de la entrevista he dicho que la Administración Educativa debería tomar parte en estas historias y que debería intentar lanzar proyectos que están languideciendo o peor. Lo de los contratos pues yo creo que podríamos llegar a compromisos, llámale contratos o llámale corresponsabilidad. A mí me gusta bastante más hablar de corresponsabilidad. O sea, si yo soy parte del sistema yo quiero ser corresponsable con el sistema, quiero serlo. ¡Quiero serlo!, no solamente de boquilla... Por lo tanto, en base a esta confianza establezcamos pautas de actuación y en base a esta corresponsabilidad, usted y yo, Administración y centro, establezcamos a qué compromisos llegamos, hagamos seguimiento de esos compromisos y veamos si eso va bien o va mal, si hay que reconducirlo o no hay que reconducirlo.

-Esos contratos son un poco la expresión de esa corresponsabilidad, ¿no?

Podrían ser, podrían ser, pero pueden ser contratos como pueden ser compromisos como pueden ser...

-Porque dices que tienen otra concepción de la autonomía

El punto de partida yo creo que era mejorar solamente el rendimiento escolar, ¿sí?, además en situaciones verdaderamente críticas.

-Ya

Y ahí había que meter más profesorado, había que meter inyección de dinero y demás. Y, además, si no me equivoco, en más de ciento y pico centros, te digo porque bueno, Rosa, que es amiga, está en ello, ahora está en el Consorcio de Barcelona y bueno yo creo que como que es mucho porque también hay que articular después todo esa red de centros y tienes que articularlo con gente, con gente capaz, con liberaciones, con personal... (E9)

84

Es decir, los centros a veces, cuando te metes en un centro, lo que te verbalizan en muchas ocasiones es que es una realidad que es como una especie de urna ¿no?, te metes allí dentro y no sabes lo que pasa en otros centros ¿no? Bueno, tienes conversaciones de taberna ¿no? de tomar un café. Pero no sabes si tus resultados son buenos, son malos...

- No hay redes.

No hay una red... Entonces, el tener un elemento de comparación nos parecía que era interesante, sustantivamente interesante para el sistema ¿no? Tener una referencia común. Y sea buena o sea mala la prueba, que habrá que ir mejorándola, es un elemento común para todos los centros, y como la hemos aplicado en las mismas condiciones, con las mismas características y la misma prueba, podemos decirte que tú estás aquí y tú estás allí. Aunque esté muy condicionado por la cohorte de alumnos que ha hecho cada año. (E24)