

A AUTONOMÍA DOS CENTROS ESCOLARES

XUNTA DE GALICIA



A AUTONOMÍA DOS CENTROS ESCOLARES

Ángel González Fernández
José Alejo Losada Aldrey
Agustín Requejo Osorio
(Coordinadores)

Dep. Legal: C. 2.570/99

GRAFINOVA, S. A. - Santiago de Compostela

ÍNDICE

	<u>Páx.</u>
Presentación	7
I. A autonomía dos centros escolares e as súas especificacións	
I.1 Autonomía dos centros escolares..... <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	11
I.2 Autonomía organizativa interdependente nos centros educativos..... <i>Manuel Armas Castro</i>	37
I.3 Autonomía curricular das escolas..... <i>Miguel Ángel Zabalza Beraza</i>	73
I.4 Autonomía curricular e profesorado	83
<i>Jurjo Torres Santomé</i>	
I.5 A autonomía na xestión económica nos centros públicos de ensino non universitario	117
<i>Faustino J. Salgado López</i>	
II. A autonomía dos centros na perspectiva dos consellos escolares	
II.1 Consello Escolar de Andalucía	131
II.2 Consello Escolar de Asturias	147
II.3 Consello Escolar de Canarias.....	173
II.4 Consello Escolar de Cataluña.....	187

	<u>Pág.</u>
II.5 Consello Escolar do Estado.....	203
II.6 Consello Escolar de Euscadi	207
II.7 Consello Escolar de Navarra	227
II.8 Consello Escolar Valenciano	239

III. Conclusións sobre a autonomía dos centros escolares

III.1 Autonomía e participación	257
III.2 Autonomía organizativa	263
III.3 Autonomía curricular	273
III.4 Autonomía económica	179

Presentación

As X Xornadas de Consellos Escolares de Comunidades Autónomas e do Estado, celebradas en Granada en abril de 1999, estiveron dedicadas a debater sobre a autonomía dos centros escolares.

O tema espertou grande interese nos representantes dos distintos sectores da comunidade educativa, presentes nos consellos escolares. E non é estraño que así fora, xa que estamos diante dun dos elementos que máis directamente afectan á organización participativa das institucións docentes e, en definitiva, á vida democrática.

É evidente que a autonomía dos centros escolares ha de darse dentro do respecto ás leis rectoras da vida social e ás que vixen no mundo da educación institucional. Pero, aínda dentro destes inescusables límites, danse grandes ámbitos de actuación onde cabe un exercicio responsable da autonomía dos centros, tanto na orde organizativa como na curricular e mesmo na orde económica, no que respecta sobre todo ós aspectos dunha distribución e execución presupostaria acorde coa situación concreta e coas iniciativas e proxectos dos distintos centros.

Un dos grandes obxectivos da acción educadora consiste en fomenta-la capacidade de iniciativa e autogoberno do educando e, en suma, a configuración básica da súa personalidade. A realización deste propósito parece demandar un ámbito institucional e organizativo tamén personalizado, coincidente cos demais nos grandes obxectivos que propician a igualdade, pero tamén orixinal e diferenciado, capaz por iso mesmo de poñer no educando personalización, creatividade, iniciativa e, en suma, a sana diferenciación inherente ó que nos é propio, persoal e constitutivo.

O Consello Escolar de Galicia ofrece nesta publicación os traballos sobre a autonomía dos centros escolares que se elaboraron con vistas a prepara-las intervencións do propio consello nas X Xornadas. Ofrece tamén a síntese que os demais consellos elaboraron das súas intervencións, así como as conclusións finais derivadas dos debates realizados.

*Todas estas aportacións constitúen un interesantísimo índice de cuestións que sen dúbida serán de grande interese para tódolos implicados, desde calquera perspectiva, no **suxestionante** mundo da educación.*

Celso Currás Fernández
Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria

I. A autonomía dos centros escolares e as súas especificacións

I.1 AUTONOMÍA DOS CENTROS ESCOLARES

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA
Universidade de Málaga

"En principio, outorgarlle maior poder ós centros escolares para decidir pode ser algo que promova a diversidade, a innovación, o desenvolvemento profesional pero, paradoxalmente iso tamén se utiliza como mecanismo neoliberal para provoca-la competitividade entre os centros, introducindo estándares de privatización no sistema escolar público. En lugar dunha devolución na toma de decisións pode ser unha forma máis sutil de control, mediante un desprazamento da culpa ou incremento de responsabilidade. En último extremo, a relevancia outorgada ó centro escolar, coa conseguinte descentralización, viría expresar cómo podemos xestionar-las escolas nuns tempos (pos-modernos) de retraemento e recesión do papel do Estado na educación, polo que se lles cede a responsabilidade ós propios centros, ós pais ou á iniciativa privada" (Bolívar, 1996).

I.- INTRODUCCIÓN

É necesario, ante todo, saber do que estamos falando. No discurso educativo a linguaxe serve ás veces para entender e, moitas máis, para confundírnos. En ocasións, cremos que estamos dicindo o mesmo, ó utilizar certos termos (educación, calidade, autonomía...) pero é entón cando non podemos aclararnos.

"A linguaxe non soamente se utiliza para subirlas escaleiras da claridade e da liberdade, senón que, acaso máis a miúdo, se usa para baixar polas da confusión e a dominación" (Lerena,1997).

A autonomía, segundo o Dicionario da RAE nunha das súas máis explícitas acepcións, é *"a condición ou estado do individuo ou entidade que non depende de ningún"*. Haberá que convir, xa dende aquí, que cando falamos da autonomía dos centros nos referimos a un grao de independencia relativo e non absoluto.

Entendo por autonomía a capacidade do centro escolar de tomar decisións libres sobre o modo de concibir e desenvolve-lo currículo, sobre a forma de organiza-la escola e sobre a maneira de administra-la súa economía. Unha capacidade non absoluta, senón relativa porque, como veremos, as leis españolas de máis alto nivel confírenlle a responsabilidade da educación ó Estado da nación e, xa que logo, á súa Administración educativa. Enténdese que é necesario un equilibrio autonómico nestes tres niveis porque se se dá a hipertrofia nun e a atrofia noutros producirase unha grave disfunción.

As análises sobre a autonomía deben estar presididas pola serenidade e a liberdade. É fácil que este tipo de debates estean mediatizados por intereses e presións políticas espurias

"Os temas de centralización e da autonomía das bases están reclamando actitudes serenas e libres de desexos alleos á educación, que diluciden qué é o que lle convén a unha política educativa que busque mellora-lo funcionamento do sistema educativo da escola" (Sevilla, 1996).

A Constitución española de 1978, algunhas sentencias do Tribunal Constitucional, os estatutos de autonomía e as leis educativas esenciais no noso país (LODE, LOXSE, LOPAGC) determinan que é o Estado (da nación) quen ten o poder político e a capacidade discrecional para determina-la programación xeral do ensino e para promulgar e propoñe-las leis orgánicas que configuran o tecido xurídico do sistema educativo.

Non é menos certo que, nunha sociedade democrática, os cidadáns, que non son simples súbditos nin simples contribuíntes, teñen dereito a decidir e a controlalo servicio público da educación. *"A descentralización é un dereito da sociedade civil"*, di Angulo Rasco (1994).

A autonomía ten que ver co nivel de responsabilización. ¿Quen é responsable de que se lle ofrezca ós escolares unha calidade educativa e un servicio axustado ás necesidades da sociedade? A responsabilidade de que a educación dun país estea asegurada e teña calidade é da administración educativa. Por iso fálase de "conceder" autonomía, de "dar" autonomía e non de "restituír", de "devolver" a que previamente se usurpara.

"Non se pode falar de responsabilidade sen liberdade de decisión. Para sermos responsables hai que poder facer e poder non facer; poder saber por qué se fai algo; poder avaliar de antemán, na medida do posible, as consecuen-

cias do que se vai facer e despois facer un seguimento no tempo, etc. En poucas palabras, non é responsable quen non ten poder sobre os seus actos. O sentido de responsabilidade non pode separarse do sentimento de poder” (Ranjard, 1988).

As esixencias de autonomía non parten só de elucubracións teóricas, teñen tamén un compoñente pragmático. A aceleración dos cambios que hoxe se producen esixe respostas cada vez máis rápidas e flexibles. Os cambios estruturais son lentos, ríxidos e uniformes. Non é fácil facer que os cambios cheguen de forma rápida a través de mecanismos moi centralizados.

“A necesidade de flexibilidade e de resposta rápida reflíctese na capacidade descentralizadora de decisión, nas estruturas de toma de decisións máis uniformes (menos xerarquizadas), nunha especialización reducida e difuminada de papeis e límites” (Hargreaves, 1994).

Existe tamén a necesidade de adapta-lo currículo ás peculiaridades do contexto e ás esixencias da diversidade cultural das minorías que integran cada escola. Cada vez está máis claro que hai que rompe-lo compoñente asimilacionista e homoxeneizador da educación (Vila, 1998). Este feito esixe un grao notable de autonomía para adapta-lo currículo ás peculiaridades de cada escola.

A autonomía dos centros ten elementos, niveis ou ámbitos diferentes:

- a) A capacidade de arma-lo seu propio proxecto partindo das características do contexto, do debate entre os membros da comunidade, da experiencia dos profesionais... Non falo dun documento burocrático que sexa froito do traballo de dous ou tres dos seus membros ou do equipo directivo, dun documento simplemente formalista, dunha copia de modelos propostos coa mesma secuencia de partes e contidos similares... Algo diso pasou no noso país co proxecto educativo de centro. No proceso da súa elaboración produciuse unha secuencia moi perigosa:

DECISIONS tomadas polos políticos.

TEORIZACIONES realizadas polos teóricos.

EXEMPLIFICACIONES suxeridas polos asesores.

APLICACIONES realizadas polos profesores.

¿E as CONDICIONES? A penas variaron. Mantivéronse os mesmos tempos, os mesmos espazos, as mesmas estruturas. De aí que a confección do proxecto de centro aterrara nunha práctica burocrática.

- b) O desenvolvemento curricular baseado na escola, o cal significa a capacidade de construír, desenvolver e adapta-lo currículo ás peculiaridades dos alumnos e alumnas.

- c) A formación do profesorado realizada no centro, partindo da práctica dos profesionais e asentada en procesos de investigación na acción sobre a actividade educativa cotiá.
- d) A capacidade de tomar decisións sobre a estrutura, organización de horarios, distribución de espazos, normas de comportamento...
- e) A posibilidade de administra-lo seu presuposto e de controlar democráticamente o gasto.
- f) A capacidade de realiza-la avaliación da institución, solicitando a axuda de axentes externos ou mediante un proceso de autoavaliación.

En calquera caso, hai que afondar no significado e no sentido da autonomía dos centros e dos profesores. Porque, como di Contreras (1997) no derradeiro parágrafo do seu excelente libro sobre este tema:

"A autonomía non é unha chamada á autocompracencia, como tampouco o é ó individualismo competitivo, senón á convicción de que un desenvolvemento máis educativo do profesorado e das escolas virá do proceso democratizador da educación, isto é, do intento de construí-la autonomía profesional xuntamente coa autonomía social".

Non se trata de pasar da concepción do profesor como funcionario á do profesor competitivo, porque isto non soluciona o problema senón que o agrava. Ademais, unha cousa é atopar unha solución a un problema e outra é saber se esa é educativa e xusta. Os efectos secundarios dalgunhas medidas que se toman para atallar un problema son, ás veces, tan demoledores que é preferible ensaiar outras vías.

II.- ALGUNHAS IMPLICACIÓNS DA AUTONOMÍA

Os centros escolares considéranse hoxe a unidade funcional de planificación, acción, formación, cambio e avaliación. Parece conveniente analizar cál é o nivel da súa autonomía e qué problemática xera esta nas actuais condicións políticas, sociais e educativas. Claro que esta autonomía ten que considerarse en relación co poder central por unha banda e, por outra, coa autonomía de que gozan os profesionais no exercicio das súas tarefas. Á súa vez, os diversos elementos da autonomía dos centros, como dicíamos, teñen que estar harmonizados. De pouco serviría gozar dunha grande autonomía curricular se non existe autonomía administrativa e de xestión. Esíxese un equilibrio descendente/ascendente en canto ó mecanismo e un equilibrio na diversificación dos contidos da autonomía.

O MEC (1994) no seu documento *Centros educativos e calidade do ensino* chega a afirmar que “Sen unha auténtica autonomía institucional é altamente improbable que se chegue a alcanzar nos centros educativos esta asunción de valores, metas e normas que constitúe quizá a característica máis destacable de todas sinaladas, xa que sintetiza e integra as restantes”.

As trampas do discurso sobre a eficacia, acerca das que se alertou noutro lugar (Santos Guerra, 1998^a), condúcennos á conclusión de que para que un centro alcance bos resultados fai falta que teña unha autonomía institucional, unha identidade formativa, unha imaxe consagrada, capaces de xerar, mediante a elección de clientes, a calidade desexada.

A elección de centro é unha consecuencia da autonomía. Concederlles ós centros liberdade para a baremación das solicitudes non significa aumentar automaticamente a capacidade de elección das familias. O que implica esta medida é o incremento da liberdade dos centros para elixir as súas clientelas. Se se formula así, indiscriminadamente, a liberdade de opción estamos dándolles liberdade ó raposo e ás galiñas.

É bo que se rompa o exclusivismo da responsabilidade do éxito e do fracaso na persoa do alumno. O centro pasa a ser responsable do que se logra na escola, por iso comezouse a formula-la avaliación das institucións como un medio para mellora-la práctica educativa, a través do recoñecemento dos problemas que descubre a avaliación. Non soamente é avaliado o alumno, xa que non todo depende da súa capacidade ou da súa actuación.

Unha vez elixida será fácil establecer unha enganosa comparación dos resultados. Atribúeselle-lo éxito non á situación de partida ou ós medios de que se dispuxo senón á acción formativa da institución cando eses alumnos conseguirían excelentes resultados en calquera outra parte. Non é xusto, ó meu xuízo, o que se consegue co *assessment* (medición de resultados a través de probas estandarizadas). Non van obter as mesmas puntuacións en inglés os alumnos dun centro dos que os seus pais falan idiomas, os mandan a estudar inglés tódolos anos a Inglaterra, teñen un profesor particular, un lugar para estudar e estímulo para facelo cós alumnos dun centro dos que as súas familias non teñen esas vantaxes.

Os centros escolares son institucións peculiares que é preciso coñecer (Santos Guerra, 1994a, 1997^a). Non creo axeitada a comparación que se fai dos centros escolares coas empresas. Non son os mesmos os obxectivos, non son os mesmos os produtos, nin teñen nada que ver as formas de concibi-la autoridade... O fondo da comparación é completamente pernicioso. O xerencialismo converteuse nunha filosofía que se intenta transplantar do mundo da empresa ó mundo da educación.

III.- A TEORÍA DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Creo que hai que superar algúns enfoques que embazan a clara visión da realidade e conducen a decisións desafortunadas.

III.1.- Aplicación á escola de teorías científicas procedentes do campo industrial/comercial ou das grandes burocracias

Abonda olla-los manuais de organización para ver repetidas as grandes teorías nadas da preocupación polo rendemento das empresas. Trátase de *teorías de amos*, encargadas, elaboradas ou utilizadas polos patróns: a administración científica (Taylor, Fayol), a organización como problema técnico (Urwick), a teoría da burocracia (Weber), o proceso escolar (Mooney), a teoría das relacións humanas (Mayo), a saúde organizativa (Argyris)..., son teorías ó servizo de quen as dirixe.

Cando os educadores se achegaron a estas teorías aprenderon os seus postulados, repetiron os seus esquemas, coñeceron as súas prescricións, pero puideron aprender pouco acerca do funcionamento e do significado das escolas.

- Porque cada escola é un mundo diferente. Cada centro escolar é único, está cheo de valores, expectativas, motivacións, conflitos, diversidades de fins... Acostumo dicir que hai dous tipos de escolas: as inclasificables e as de difícil clasificación.
- Porque a empresa ten unhas claves productivas que non pode compartir a escola, nin sequera aquelas escolas que están concibidas como negocios.
- Porque a natureza dos fins é completamente diferente: os da escola son máis complexos, máis diversos, máis ambiguos, ás veces, contradictorios.
- Porque as presións sociais que existen sobre a escola convértena nunha institución paralítica, dependente do que outros queiran facer con ela.
- Porque se trata de descricións abstractas, conceptualmente áridas e carentes de significado e validez para os interesados.
- Porque non recollen a opinión daqueles que viven as dimensións reais da organización escolar.

III.2.- Concepción da escola dende un enfoque ordenancista, funcionalista e mecanicista

Moitos libros de organización recollen a enumeración das funcións dos consellos escolares, dos claustros, dos directores, dos xefes de estudio... Os organigramas, os cadros sinópticos de funcións, os diagramas, enchen as páxinas sen que se faga referencia ningunha á dimensión ideolóxica, política e ética da dinámica escolar. Dá a impresión de que os centros son máquinas que se manexan seguindo un manual de instrucións. Diríase que os centros escolares teñen un carácter intemporal, abstracto, independente dos personaxes que nun momento determinado o poñen en funcionamento. Cada persoa coñece as súas funcións, desenvólveas sen obstáculos e estas producen automaticamente os seus obxectivos.

- Non se fai diferenza entre a legalidade e a realidade, coma se o prescrito, polo feito mesmo de selo, puidera ser trasladado mecanicamente á realidade.
- Non se ten en conta que o lexislado pecha na súa pretensión e na súa aplicación a posibilidade de interpretación ou manipulación.
- Non se repara en que os centros teñen unha historia, un tamaño, unhas condicións e uns protagonistas que converten todo o prescrito nunha simple estrutura formal que a penas si ten incidencia ante o compoñente ideográfico da organización.
- Non se fai fincapé en que as prescricións (as mesmas prescricións), levadas á práctica en diferentes contextos e con diferentes condicións e por persoas distintas, dan lugar a situacións dispares.

A organización da escola dende as altas instancias do sistema convértese así nun excelente medio de control e manipulación, nun modo de aferrollala e de cortalos seus voos. Lonxe de se-la organización un camiño para o avance, vémolos convertido nun obstáculo para o progreso.

III.3.- O enfoque vicario que converte á organización nun elemento subsidiario da didáctica

Considerouse a organización (en canto ciencia e realidade) como un corpo de coñecementos ou, no seu caso, como un conxunto de elementos que soamente ten sentido na medida en que é posto ó servizo da concepción didáctica.

- Non se repara na intrínseca importancia da súa propia natureza. Unha maneira determinada de organizar pecha ou agacha, explicitamente, unhas aprendizaxes de gran transcendencia.
- Non se lle deu á organización a importancia que ten, e na investigación resáltase preferentemente as dimensións filosófica, sociolóxica, psicolóxica e didáctica da escola.
- Non se tivo en conta a diversificación de motivacións, expectativas, capacidades, valores, etc. dos protagonistas, unificando as pretensións e actuando coma se a organización puidera funcionar a prol dun só fin, unha meta única, da mesma forma e ó mesmo tempo para todos.

III.4.- Construcións teóricas de especialistas que non tiveron en conta o sentir, o pensar e o actuar dos protagonistas

Cando os profesores len libros de organización escolar dificilmente se recoñecen neles. Este feito fainos pensar nas limitacións dunha epistemoloxía que non explica a realidade e que non axuda ás persoas a transformala.

- Esta concepción ten un carácter epistemoloxicamente xerárquico. É dicir, que parece que teñen máis que dicir sobre as organizacións os teóricos que están fóra delas cós que viven e traballan no seu contexto.
- As teorías elaboradas teñen un enfoque estático, de xeito que non formulan o proceso e a evolución a través do tempo. Non é igual unha escola ó comeza-lo curso que na súa fase temporal media ou que na súa dinámica final.
- As organizacións parecen establecidas no consenso e non no conflito, na estabilidade e non na tensión, na calma e non na axitación. Falo dunha tensión ideolóxica, profesional e emocional.
- As organizacións preséntanse como lugares e contextos nos que a neutralidade e a asepsia política son non só posibles senón desexables. A dimensión técnica domina toda a armazón de actuacións e de relacións.
- Todo parece racional no deseño teórico da escola, cando a práctica nos fala moitas veces da irracionalidade (Brunsson, 1986).

A investigación educativa sobre organización baseouse ata non hai moito en modelos experimentais que, formuladas unhas hipóteses, a través do control de variables en mostras grandes, con deseños de diverso tipo e mediante análises estatísticas, pretendía establecer correlacións e causalidades entre variables independentes e dependentes. Deste xeito podíanse confirmar ou rexeitar *cientificamente* as hipóteses previas. Pouco se podía entender sobre a armazón dunha institución tan complexa como unha escola, como *esta escola*, en tan poucas cousas parecida a aquela outra a través dunha fragmentación artificial da realidade.

Non existiu, por considerala pouco *científica*, pouco técnica, a investigación dos profesionais sobre o contexto organizativo no que están inmersos ou a de investigadores externos a través de exploracións etnográficas (Woods, 1987). Case sempre centrouse a preocupación temática nalgunha das vertentes didácticas. Este feito perpetuou o descoñecemento da dinámica organizativa da escola, do porqué das inercias institucionais, do significado das relacións e dos mecanismos do poder... Non se desvelou *o lado escuro da organización* (Hoyle, 1982).

O compoñente nomotético (Hoyle, 1986) da escola subliña aqueles elementos comúns a todas elas: a representación de papeis, o xogo institucional, o poder da normativa común, as prescricións legais, as expectativas sociais, etc. Estes elementos entremestúranse cos seus compoñentes ideográficos. A especial forma de ser da cada un, os seus modos de entendelas prescricións, o seu esquema de valores, o seu modo de integrarse nun contexto, fan que incluso a vertente nomotética cobre en cada escola un ton peculiar. En efecto, cada persoa leva á práctica dun xeito diferente aquelas prescricións que son comúns e iguais para todos.

Por iso as teorías serias, na medida en que serven para tódalas escolas, non poden explica-lo que pasa en ningunha. Por iso, cando se pretende comprende-lo que sucede na sala de profesores a través da teoría xeral de sistemas aplicando os seus postulados á organización, acaba por non entenderse aquilo que está pasando e que un mesmo está vivindo. As explicacións críticas, expresadas en termos tecnicistas, levan a que os protagonistas non cheguen a pensar que aquilo que os teóricos escriben ten a máis remota relación co que lles sucede a eles no marco da escola.

IV.- CARACTERÍSTICAS DUNHA ORGANIZACIÓN QUE EDUCA

A escola é unha organización dentro da que ten lugar un proceso educativo intencional. Nestas liñas quero ir máis alá para avogar por unha institución que non só sirva de marco senón que se constitúa ela mesma nun axente educativo. Para iso é preciso que teña unhas características que permitan ou favorezan a acción inteli-

xente, que ela mesma evolucione mellorando e que teña unha estrutura e un funcionamento asentado en valores.

O que fan as persoas nas organizacións responde ó que pretenden e ó que son, pero non é menos certo que esas pretensións e esa forma de ser están mediadas polo contexto organizativo. Por iso resulta importante facer fácil, coherente e dinámica a acción educativa da institución e na institución.

Os espazos, as estruturas, o funcionamento, as normas, os ritos, etc. fórmanos ou defórmanos aínda que non exista na armazón organizativa unha intencionalidade explícita. As organizacións convértense en aulas xigantescas nas que todo fala, nas que todo ensina.

Os catro piares nos que se apoia unha organización que educa son, na miña opinión, os seguintes:

IV.1.- A racionalidade

A racionalidade é a disposición lóxica dos elementos e da dinámica organizativa para a consecución dos logros que se pretende alcanzar.

Hai procesos educativos que non é fácil conseguir nuns contextos depauperados, nunhas estruturas ríxidas, nuns espazos inhóspitos. Será fácil entende-lo que quero expresar baixo este epígrafe a través dalgúns exemplos:

- Non é fácil que se produza interacción entre os estudantes se a estrutura do espazo os mantén aliñados e de costas uns cos outros.
- Non é fácil conseguila individualización en organizacións masificadas, dentro das que as persoas se moven como ovellas nun rabaño.
- Non é posible conseguila educación na igualdade nunha estrutura xerárquica que marca a diferenza entre as persoas a través de privilexios.
- Non é posible ensinar a participar nunha institución na que todo está decidido porque non é concibible que sexa autónomo quen vive permanentemente con criterios heterónomos.
- Non é fácil desenvolver actitudes estéticas en espazos destartalados, coa pintura deteriorada, o mobiliario anticuado, os chans mouros, os lugares cheirentos...
- Non é fácil conseguir individuos creativos en institucións que potencian a aprendizaxe memorística, a uniformidade nos comportamentos e a submisión nas relacións.

A racionalidade non é identificable coa instrumentalidade porque aquela se pregunta pola natureza ética dos medios. A acción instrumental pon a énfase na consecución dos fins sen que importe a natureza moral ou inmoral dos medios. A racionalidade non é o oposto á inxustiza senón á incoherencia. É certo que a racionalidade non leva intrinsecamente aparelhada a ética. Pode haber unha formulación racional no proceso inmoral que é o lavado de cerebro. Hai medios racionais de conseguir actitudes competitivas, egoístas, prepotentes, insolidarias, discriminatorias...

"A crítica sería que pode formularse contra o 'management' científico non é que sexa un programa de aplicación coherente da racionalidade. A dificultade estriba en que os 'managers' adoptaron ese programa sen darse conta de que era un proxecto incompleto, o que provocou unhas consecuencias imprevisibles" (Zaleznik, 1991).

Unha teoría de amos, encamiñada á explotación, á busca da eficiencia, podería considerarse racional. Agora ben, a racionalidade ha de someterse ó principio da xustiza. Por iso, ademais de preguntarse pola racionalidade, hai que facelo pola ética das prácticas que se instalan na estrutura da organización.

Preguntarse pola racionalidade da organización é cuestiona-la dimensión educadora das estruturas, do funcionamento, das relacións. O que din os escenarios, o que ensinan os rituais, o que de forma reiterada e porfiada aconsellan as normas ocultas non se avén cos principios que se explicitan no proxecto educativo da organización. Por iso a racionalidade ten que formularse tamén noutra dirección:

- ¿É coherente o que se explicita no proxecto co que realmente se di no currículo oculto escrito con liñas invisibles nas estruturas organizativas?

A racionalidade ha de ter un dobre referente:

- ¿É coherente o que se di co que se fai?, ¿e o que se fai co que se desexa conseguir?

De todos é sabido que a educación é unha técnica problemática (mellor sería dicir que é unha arte), xa que interveñen nela persoas e non máquinas, xa que se manexan non só datos e destrezas senón valores, actitudes e sentimentos. Os mesmos estímulos producen en persoas diferentes (ou nas mesmas pero en distintos momentos) efectos contrarios e incluso contradictorios. Iso non obsta para que nos preguntemos pola racionalidade nas organizacións e para que a busquemos de forma constante e rigorosa.

IV.2.- A flexibilidade

As organizacións teñen que axeitarse ás esixencias da práctica e, ademais, ós cambios que se producen na sociedade.

A rixidez é a atrofia, a morte das institucións en tempos de cambios acelerados. A lentitude de resposta ante as esixencias do cambio condena as institucións a unha falta de eficacia inusitada.

A flexibilidade ten que ver coa autonomía. A LOXSE fai referencia a tres tipos de autonomía: curricular, organizativa e administrativa. Non se pode pór en marcha con éxito unha delas deixando as outras sen o conveniente desenvolvemento. A autonomía organizativa é necesaria porque:

- a) Esíxeo a contextualización. Non poden cambiar tódolos centros ó mesmo tempo baixo prescricións uniformes que non teñen en conta a súa peculiaridade.
- b) Esíxeo a aceleración histórica que impón un ritmo incesante de cambios. Os camiños que permiten estar en contacto coas novas esixencias han de estar expeditos. Se os mecanismos da flexibilidade non está vivos a organización quedará anquilosada.

A autonomía ha de ser real, non simplemente ficticia. Nin, por suposto, tramposa. É tramposa se se lles di ós centros que teñen liberdade para face-las cousas como crean conveniente, pero erán que render contas nun momento determinado, mediante probas homologadas, iguais para todos, a pesar de que non todos tiveran os mesmos medios.

A autonomía ten problemas que non convén esquecer. Se non se corríxen as diferencias, haberá centros que evolucionarán e outros que quedarán desfasados por falta de medios. Preocúpame moito o que sucederá cos que arrancan en condicións desfavorables, cos que non teñen medios para chegar ós mesmos sitios que outros poden alcanzar sen esforzo. A igualdade de oportunidades non consiste en poñe-la meta no mesmo sitio e da-lo sinal de saída para todos ó mesmo tempo. Consiste en que as condicións da carreira non sexan desfavorables para algúns (xitanos, pobres, inmigrantes, mulleres...).

Existen factores de diversa índole que bloquean ou dificultan a flexibilidade. Nun clásico libro sobre a innovación pregúntase Ivor Morrish (1978): ¿Por que cambian tan lentamente os centros?

"É un feito, xa sinalado, que os sistemas escolares opoñen máis resistencia á innovación que as empresas industriais ou de negocios, e que cos profesores é máis problemático o cambio que, digamos, cos granxeiros ou cos médicos, aínda que, claro está, tódalas profesións ou ocupacións teñen elementos máis progresistas e elementos máis conservadores" (Morrish, 1978).

Este autor clasifica os obstáculos en tres grandes apartados:

- a) Factores input: resistencia ó cambio procedente do contorno, incompetencia dos axentes externos, superespecialización, actitude defensiva dos profesores, ausencia de axentes externos que sirvan de estímulo, incompleta relación entre teoría e práctica, base científica subdesenvolvida, conservadorismo, dificultade de observación da tarefa profesional.
- b) Factores output: obxectivos confusos, non existen recompensas para a innovación, uniformidade do enfoque, a escola como monopolio, baixo investimento na investigación e desenvolvemento, escaso investimento tecnolóxico e financeiro, dificultade no diagnóstico dos puntos febles, problemas de avaliación do produto, atención centrada en compromisos inmediatos, baixo investimento na actualización do persoal, falta de modelos empresariais, pasividade.
- c) Factores de tránsito: separación de membros e unidades, xerarquía e status diferencial, carencia de procedementos e adestramento para o cambio.

Este catálogo de causas, que o autor analiza e desenvolve na súa obra, pode ser completado con algunhas outras que desexo mencionar:

Algunhas causas refírense ós profesionais que dirixen e traballan nas escolas. Os cambios nas organizacións non son automáticos. "*As organizacións non cambian soas, cámbianas as persoas que viven nelas*", di Fullan (1994) no seu excelente e último traballo sobre as forzas do cambio.

- a) O medo ó cambio ten compoñentes moi complexos. Non é igual acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidade ou de actitude. Este tipo de cambio pode levar consigo o recoñecemento de que se estivo equivocado durante moito tempo.
- b) A torpeza que pecha a falta de visión dificulta a adaptación ás novas esixencias que proveñen do desenvolvemento científico e das novas necesidades.
- c) A comodidade impide unha actitude esforzada. Face-lo mesmo que sempre se fixo, o que todos fan ou o que mandan facer esixe menos esforzo e, en último extremo, elimina a posibilidade de equivocarse. Se os que deciden son os superiores, os profesionais convértense en simples executores. A responsabilidade queda fóra do ámbito de actuación, e sitúase no da decisión.
- d) O escepticismo respecto da posibilidade de mellorar, o pesimismo referido ó cambio en profundidade fai que moitos profesionais prefiran mantelas rutinas institucionais.

Hai outras causas que teñen máis que ver coa propia organización, cos mecanismos de cambio e da adaptabilidade:

- a) As presións externas pídenlle á escola un comportamento prudente, baixo a escusa de que non se debe experimentar cos nenos. A educación para a seguridade ten moita máis importancia que a educación para o risco.
- b) O tamaño desmesurado dos centros dificulta a axilidade dos cambios. Modificar unha institución de pequeno tamaño é máis doado que transformar outra de maiores dimensións.
- c) Os mecanismos do cambio, as estruturas a través das que a innovación se desenvolve, son lentos, están anquilosados. Isto fai que se produzan con excesiva lentitude ou que non cheguen a realizarse nunca.

A flexibilidade da organización require uns procesos de sensibilización á necesidade do cambio, unhas estruturas capaces de cambiar con autonomía e axilidade e unhas persoas con actitudes abertas para impulsar e levar a cabo as adaptacións.

IV.3.- A permeabilidade

As institucións escolares, para ser educativas, non deben permanecer pechadas ó contorno, tanto ó máis próximo como ó máis amplo que é a sociedade. Martín Moreno (1989) fala da versatilidade dos centros, facendo referencia a esta necesidade de apertura. Facer da escola unha campá de cristal, allea ás circunstancias do medio, baléiraa de sentido, desnaturalízaa e empobrécea.

O peche institucional fai que a escola perpetúe as súas rutinas sen poñer en cuestión os preconceptos que teñen os seus profesionais ó planificar, actuar e avaliar.

"Cada compoñente dirá que está cumprindo co seu traballo, que non está fóra das regras do xogo e que, de tódolos xeitos, o sistema funciona" (Etkin, 1993).

A calusura ten inconvenientes, causa problemas pero, sobre todo, impide o desenvolvemento de importantes beneficios. A permeabilidade dos centros ten dúas direccións esenciais:

a) De dentro cara a fóra

As fronteiras do centro co exterior son permeables se permiten irradiar a influencia cultural no contorno. Un centro escolar ha de ser un foco de pensamento de cultura, de tolerancia e de respecto para a zona onde está situado.

A escola ha de saír cara ó exterior para coñece-lo contexto, para diagnosticar os seus problemas, para comprender as súas necesidades, para dar resposta ás súas preguntas.

O medio pódese converter nunha aula na que os alumnos e os profesores aprenden. A escola ha de saír ó exterior para investigar, para aprender. O medio é unha fonte de coñecemento e aprendizaxes significativas.

"Debemos de ter unha dobre loita, a de cambia-la escola para cambia-la vida e, á súa vez, a de transforma-las estruturas sociais para conseguir unha escola máis capaz. Non podemos enganarnos co espellismo das catro paredes das nosas clases" (Olvera, 1986).

É necesario que o centro se abra ós problemas sociais. Os alumnos teñen que saber qué é a droga, qué é a delincuencia, qué é o paro, qué é a prostitución, qué é a explotación mediante o traballo, qué é a discriminación da muller, qué é a pobreza... A escola non pode ser un espacio pechado, illado, aséptico.

Unha das principais consecuencias da permeabilidade é a adaptación dos incorporados á sociedade. Noutro lugar (Santos Guerra, 1990a) falei das bisagras do sistema. Unha das máis importantes é a que separa a escola da sociedade. En primeiro lugar, en canto á adaptación social. Os que deixan a escola han de ser capaces de vivir nunha cultura con valores ou ben loitar por transformala e mellorala. En segundo lugar, en canto á adaptación laboral. Ademais de preparar ás persoas na súa dimensión intelectual, a escola debe axudar a situarse no mundo do traballo. iso require información sobre o mercado laboral e preparación para desempeñar tarefas en postos axeitados.

A escola vive unha contradictoria recomendación para educar no mundo dos valores e, ó mesmo tempo, para educar para a vida (que en moitas ocasións os nega). ¿É posible ter individuos adaptados á sociedade e ó mesmo tempo educados en valores? (Santos Guerra, 1993).

Ademais de situar criticamente os alumnos ante o dilema, ademais de comprometerse todos cos valores, é preciso que a institución sexa coherente co discurso teórico e que evite as contradicións que a fan proclamar unhas ideas e practicalas contrarias.

b. De fóra cara adentro

A escola tamén ha de recibir as influencias externas. A iniciativa pode estar fóra da escola ou dentro dela e tomar formas diversas.

Axentes de cambio e de avaliación externos proporciónanlle ó centro unha importante corrente de reflexión. A avaliación externa axuda os protagonistas a efectuar unha reflexión máis rigorosa. Os axentes externos de avaliación non lles van dicir ós protagonistas qué fan ben e qué fan mal senón achegar elementos de xuízo para que a súa propia opinión sexa máis precisa.

Outros centros e especialistas poden facilita-lo intercambio de experiencias e de ideas. Desde a clausura institucional é difícil rompe-los estereotipos, poñer en dúbida as ideas previas e someter a revisión os intereses en xogo.

A apertura ó medio esixe mante-las instalacións abertas ó servizo da comunidade. Non se pode pecha-lo centro ós mozos mentres moitos deles teñen que estar vagando polas rúas en busca de locais para a cultura, de campos de deporte e de lugares de lecer.

Poucas instalacións existen con nivel de utilización tan escaso. As escolas permanecen pechadas tódolos días desde media tarde, tódalas fins de semana e durante os períodos de vacacións.

- ¿Como pode entenderse este malgasto nunha sociedade carente de tantos bens?

As organizacións que se pregan sobre si mesmas corren o risco de perde-la perspectiva e de non ter máis punto de referencia que os seus propios criterios.

Aínda que os pais e nais son parte da comunidade educativa e non axentes externos, tamén é certo que non están dentro dela e que poden achega-las súas iniciativas, reflexións e criterios de intervención. Os profesores actúan con escasa habilidade cando se pechan á intervención dos pais e cando só ven neles unha ameaza para a súa profesionalidade (Fernández Enguita, 1993).

IV.4.- A colexialidade

A organización educativa ha de favorece-la colexialidade nas súas estruturas e no seu funcionamento. As institucións poden fomentar, nas súas estruturas, o individualismo ou a participación. O perigo que teñen as escolas é que se organicen en torno ó eixe da individualidade. Cada profesor na súa aula, nos seus tempos, nas súas funcións, cos seus alumnos, coa súa disciplina... A tarefa compartida, o éxito colexiado desaparece ante a acción individual.

O proceso de balcanización das institucións potencia o individualismo ó desenvolve-los intereses e os pequenos grupos fronte ós intereses colectivos. Moitas das rivalidades entre seminarios, entre persoas e entre grupos obedecen a este criterio fragmentador. Moitos profesionais identifícanse máis coa súa aula ou co seu

Departamento que co seu centro. Nun sistema balcanizado o todo é menos que a suma das partes.

A coordinación vertical e horizontal, os criterios colexiados de actuación, a investigación compartida, a avaliación institucional do grupo completo cédenlle a preponderancia á acción individual con gran detrimento do valor educativo da organización.

O chamado paradigma da colexialidade parte da concepción do centro como unha unidade funcional de planificación, acción, avaliación, cambio e formación (Escudero Muñoz, 1990; Escudero e González, 1994; Santos Guerra, 1994a). As vantaxes da formulación colexiada son notables:

- a. Multiplica a eficacia ó incidir tódolos profesionais nas mesmas ideas, nas mesmas actitudes, nos mesmos obxectivos.
- b. Permite subliña-lo que é importante e deixar á marxe o que é banal, sen que as incoherencias e as contradicións lle resten eficacia á tarefa.
- c. Axuda a elimina-los erros, as repeticións innecesarias, as omisións de aspectos importantes que por non ser competencia expresa de ninguén pasan inadvertidos.
- d. Permite que os profesionais aprendan uns dos outros, que se axuden uns ós outros, que intercambien as súas ideas, as súas experiencias, os seus materiais.
- e. Favorece o desenvolvemento de actividades pedagoxicamente enriquecedoras como a actitude de escoita, o intercambio, o respecto mutuo, a axuda ó compañeiro...
- f. Aumenta-la coherencia, xa que se lles adoita insistir ós alumnos na importancia da colaboración, do traballo en grupo, da actitude solidaria...

Unha organización favorece a colexialidade primando a acción participativa. As decisións tómanse democraticamente (sen que as minorías sexan arrasadas polas votacións maioritarias). Democracia non é segui-la decisión máis votada senón facilita-la expresión de tódalas ideas, incluso das que son defendidas por unha soa persoa.

A departamentalización non ha de converterse no eixe máis importante das accións xa que hai niveis de coordinación superior, uns informais como os faladoiros e as conversas informais, outros formais como a normalización de procesos e de resultados (Mintzberg, 1993). A acción dos órganos colexiados do centro potencia-se fronte á dos niveis individuais de decisión.

A fragmentación dos espacios, dos horarios, das responsabilidades, das decisións, dos intereses, pon en cuestión a concepción comunitaria da tarefa.

- ¿Como avanzar cara á configuración de organizacións educativas?
 - ¿Como incrementar estes catro elementos que, na miña opinión, potencian o valor educativo das escolas?
- a. A través do discurso, a través do desenvolvemento e da difusión das ideas que promoven a colexialidade. Sen transforma-la mentalidade, as concepcións, é difícil que se produzan cambios en profundidade. Aínda que se modifiquen as estruturas por imperativos legais ou por esixencias externas non haberá cambios importantes.
 - b. É imprescindible que se produza o colapso das certezas. Desde os dogmas, desde as actitudes herméticas é difícil que se chegue a situacións de cambio profundo.
 - c. A través da práctica cotiá. Hai pequenas formas de desenvolve-la cooperación, a colaboración, a coordinación, que van rompendo as formulacións individualistas.
 - d. O intercambio de experiencias é un paso interesante xa que non só ofrece suxestións senón que anima a realizalas, xa que outros foron capaces de levalas a cabo en condicións similares de traballo.
 - e. Desde a Administración ha de favorecerse a autonomía dos centros, non só no ámbito curricular senón tamén no organizativo e administrativo.
 - f. Favorece-las experiencias de innovación mediante o apoio institucional, os medios necesarios, a facilidade de tempos para realizalas e de apoios externos para levalas a cabo e difundilas.
 - g. Analizar de forma sistemática, a ser posible coa axuda de facilitadores externos, o valor da práctica institucional. Desde esta reflexión rigorosa será posible chegar á comprensión dos fenómenos que se instalan na estrutura organizativa. E desde esa comprensión será fácil poñer en marcha os mecanismos do cambio.

A dimensión nomotética da escola (Hoyle, 1986), aquilo que constitúe a estrutura non é un elemento paralelo ó elemento idiosincrásico. Ambos relaciónanse e infúense mutuamente. Unha forma de organiza-la escola facilitará a configuración dun modo de vivir e de ser. Hai que conseguir que sexa tal a forma de presenta-la organización que repercute na educación dos que viven nela. No desenvolvemento dos valores que nos fan mellores.

V.- O CENTRO ESCOLAR COMO UNIDADE FUNCIONAL

O centro escolar foi considerado ultimamente como un elemento importante na acción educativa.

- a. A importancia do centro como unidade funcional baséase na transcendencia que pecha o currículo oculto que alberga a organización escolar. A configuración dos espazos, a estruturación dos horarios, os patróns de comportamento, os ritos da institución, a cultura, en definitiva, fráguanse en dinámicas institucionais (non xurdidas do pensamento dun só profesor ou do funcionamento dunha soa aula).
- b. A estrutura e funcionamento da institución teñen un carácter mediacional respecto do desenvolvemento do currículo na aula. A organización da institución é un instrumento que serve ó currículo que cada profesor presenta na aula.
- c. As dimensións organizativas máis densas, como a coordinación, a planificación, a avaliación da institución, a participación de todos no proxecto, a relación co contorno, etc. teñen que ver coa organización xeral da institución.

Parece claro que a autonomía dos centros non pode considerarse de forma independente ó papel que ten un profesional do ensino. Non é posible conseguir coa autonomía un bo funcionamento da institución se os profesionais non teñen unha formación axeitada. Se o centro ten capacidade de decisión e autogoberno e está entregado a profesionais incompetentes ou irresponsables é evidente que se producirá unha catástrofe. Se os profesores están acostumados a ser simples executores de prescricións externas, simples aplicadores das ideas dos teóricos e da normativa dos administradores, será difícil que teñan un autoconcepto positivo, unha actitude entusiasta, unha capacidade de iniciativa e un sentido da responsabilidade que necesita autonomía para desenvolverse.

A autonomía, segundo suxire Martínez Bonafé (1998), ten diferentes niveis. O primeiro, "refírese á política curricular de que se dota ó Estado en relación coa selección da cultura do currículo e a conseguinte derivación práctica do concepto de autonomía". Isto concrétase na posibilidade que teñen os centros e os profesores de intervir activamente nas decisións sobre a forma en que se selecciona e organiza o coñecemento, e de vulgar desde o contexto da práctica aquilo que se propuxo desde o contexto xurídico-político. O segundo nivel refírese ó que chama Apple o "artefacto", é dicir, a prescrición técnica na que consiste o libro de texto. Un profesor heterónimo non ten posibilidade nin de crear nin de recrea-lo libro de texto estandarizado. O terceiro nivel refírese á toma de decisións que se produce na aula e no centro. É o chamado currículo en acción.

"Os profesores teñen liberdade para organiza-la ensinanza como lles pareza mellor. Como os automobilistas teñen, nun atascamento, a liberdade de elixir as casetes que lles gustaría escoitar mentres tanto. Se lle dicimos a un deles que no metro xa chegaría, subirá o cristal e ata pode que nos insulte. Se lle dicimos a un profesor que a súa famosa liberdade pedagóxica é unha ilusión, unha pantasma, un concepto ideolóxico para enmascara-la súa omnipotente impotencia, miraranos con ollos de sorpresa e crerá que estamos tolos. Se o ameazamos con toca-la súa liberdade pedagóxica, montará en cólera" (Ranjard, 1988).

Non hai autonomía dos centros se os profesores e profesoras non teñen independencia. Son eles os que dinamizan a práctica e os que constitúen o fermento da comunidade educativa.

VI.- FINALIDADE ESENCIAL DA AUTONOMÍA

A finalidade esencial da autonomía é a mellora da educación no país. E esa finalidade conséguese cunhas olladas xerais e non simplemente particularistas. O "sálvese quen poida" fará que os máis febles perezan.

- ¿De quen é a responsabilidade do que lles sucede a estes últimos?
- ¿Só deles por non saber sobrevivir? O problema da autonomía é que vaia poñendo a énfase en preguntas sucesivamente menores:
- ¿Que pasa coa educación no país?
- ¿Que pasa coa educación nesta escola?
- ¿Que pasa coa educación do meu fillo?

Preocúpame, ante todo, a dimensión social e ética da autonomía, non tanto os seus compoñentes técnicos, aínda que é inevitable referirse a eles xa que aquelas dimensións están vencelladas a estes. Digo isto porque para min é prioritaria a repercusión que calquera tipo de decisións ten sobre as persoas máis desfavorecidas do país.

Hai que situa-lo problema nas actuais coordenadas sociopolíticas da escola e nas presentes condicións profesionais dos profesores e profesoras, combinando os supostos teóricos ideais e as limitacións que impón unha determinada circunstancia socioprofesional.

VII.- AS VANTAXES DA AUTONOMÍA

A autonomía dos centros ten, en si mesma, a potencialidade de que se alcancen algúns logros que serían máis difíciles de conseguir sen ela, estes son:

- a. Máis posibilidade de adaptarse ás situacións concretas que teñen lugar no centro.
- b. Máis responsabilización dos profesionais. Se non se ten liberdade é imposible achacar responsabilidade. Na medida en que os directores e os profesores sexan simples aplicadores de ideas, normas e prescricións alleas e xerárquicas, o seu nivel de responsabilidade diminúe.
- c. A capacidade de iniciativa desenvólvese, xa que os individuos teñen, coa autonomía, a posibilidade de pór en marcha novas experiencias.
- d. A sobre regulamentación dos currículos, di Habermas (1988), "conduce a fenómenos como a derpersonalización, a inhibición das innovacións, a supresión da responsabilidade, o inmovilismo...". En efecto, estes procesos de goberno no que todo está prescrito non só son ineficaces porque non se levan a cabo as prescricións senón porque se foran eficaces sería aínda peor porque habería que estar permanentemente prescribindo. O proceso sería desprofesionalizador.
- e. A descentralización esixe e é causa da participación (Fernández Soria, 1996). O problema reside en que a cultura da participación é aínda insuficiente. Os pais e nais non participan en cuestións de fondo, como podemos comprobar nunha recente investigación sobre consellos escolares de centro (Santos Guerra, 1997b) senón en cuestións marxinais (actividades complementarias, organización de festas...). "*A participación –di Fernández Soria no traballo citado– é o principio básico da descentralización*".
- f. As decisións democráticas non só facilitan a acción senón que a lexitiman. Neste sentido poderíamos dicir que a autonomía facilita un control democrático ascendente. Como sinala Gimeno (1998) na súa última obra:

"A democratización do funcionamento das estruturas escolares pode ser vista, pois, como unha consecuencia do avance da participación que limita a autoridade exercida unilateralmente a través das burocracias e un cambio no modelo de control exercido desde enriba cara abaixo".
- g. A autonomía require romper coa tendencia á regulamentación burocrática que vén de tan lonxe no sistema educativo español.

As vantaxes da autonomía dependen, obviamente, do modo de levar á práctica o proceso de descentralización.

VIII.- OS PROBLEMAS DA AUTONOMÍA

Unha cousa é a legalidade e outra a realidade. Hai que analizar o que sucede coa aplicación dos principios teóricos á práctica escolar. É preciso analiza-los problemas estruturais e persoais que ten a aplicación dun determinado principio teórico.

- a. O que se di nos libros hai que levalo ós centros e á mente, ás mans e ós corazóns dos profesores e profesoras. Moitos seguen pedindo instrucións, seguen reclamando prescricións, seguen pensando que as solucións veñen de arriba ou de fóra.
- b. Existe o risco de que os menos favorecidos acudan ós centros cunha menor capacidade de iniciativa e de creatividade. A autonomía pode desembocar, se se cultiva a competitividade, nunha carreira de rivalidades e de trampas. Pódese organizar unha cruzada para distinguir quen merece estar debaixo e quen enriba. Obviamente, sábese de antemán quen vai seguir estando debaixo. Desta maneira a educación, lonxe de ser un factor de redistribución e de igualación, acaba sendo un elemento de acentuación da desigualdade.
- c. Outro problema consiste en desnivela-la autonomía das dimensións curriculares e das organizativas, xa que deben ser correlativas. Se se lles concede ó centro capacidade de decisións no ámbito curricular e non no organizativo, será difícil que poida levarse a cabo a pretensión de bo desenvolvemento. Se, pola contra, se lle dá ó centro capacidade de decisións organizativas, pero non se lle concede autonomía na planificación e desenvolvemento do currículo existirán soamente cambios en aspectos simplemente estruturais, non substantivos.
- d. Se os profesionais non están formados será complicado asumir cotas altas de responsabilización profesional. Por iso insisto sempre na necesidade de mellora-la selección social do profesorado, de aumenta-los seus períodos de formación, de mellora-la súa formación e de dignificar unha profesión por tantos motivos teóricos enalzada.
- c. Pensar que a solución é o control e non o compromiso (Rowan, 1990) pecha o risco de que se remate conseguindo soamente unha mellora nos resultados sen que se produza unha verdadeira transformación da educación.

- f. A autonomía exacerbada pode conducir a unha visión da educación excesivamente fragmentaria, individualista e comparativa. Pérdese esa visión global da educación que lle ha de interesar a todo cidadán responsable. Porque o que lle importa, de verdade, a unha sociedade, non é soamente "o colexio do meu fillo" ou "o colexio onde traballo como docente" senón a educación dun país. E se unha forma de organiza-la autonomía produce desintegración do espírito solidario, se xera diferencias extremas, se provoca o sálvese quen poida haberá que matiza-lo obxectivo de salvagarda-los valores que se poñen en risco cunha aplicación indiscriminada dun principio aparentemente bo.
- g. A obsesión pola eficacia veu subliñando nos últimos anos a importancia dos resultados, entendendo por estes as cualificacións dos escolares.

O coñecemento dos problemas axudará a legislar dunha forma máis sensata e axustada ós contextos. Tamén axudará a orienta-la avaliación que terá que realizarse sobre calquera proceso de transformación.

IX.- A NECESIDADE DA AVALIACIÓN SOBRE A AUTONOMÍA

Din Papagiannis et al. (1986) que "moitas reformas que se emprenderon para favorece-los máis desfavorecidos o sistema acabounos convertendo en reformas que favorecen ós máis favorecidos".

Traio a colación esta cita porque é preciso poñer en marcha procesos de revisión, mecanismos de avaliación que nos ofrezan comprensión da realidade e nos dean oportunidades de realiza-los cambios oportunos (Santos Guerra, 1994b).

"A avaliación como instrumento de control e desenvolvemento no ámbito da formulación parece unha solución ás demandas dun sistema educativo máis eficiente e, ó mesmo tempo, un instrumento para afronta-los problemas que presenta a descentralización" (Lungren, 1996).

Non hai que dar nada por suposto. Algunhas evidencias (Elmore, 1993) suscitan razoables dúbidas sobre cómo a descentralización e a autonomía melloran substancialmente a calidade dos procesos de ensino-aprendizaxe.

"De feito, a evidencia suxire que a implementación das reformas en xestión baseada na escola ten unha relación aleatoria con cambios no currículo, co ensino e coa aprendizaxe dos alumnos".

A avaliación (ascendente e descendente) permitirá dialogar con tódolos implicados, comprender con rigor e toma-las decisións pertinentes de cambio. Se avaliar é comprender (Santos Guerra, 1998b) haberá que promover un tipo de avaliación democrática que, a través da información rigorosa a que dá lugar, facilite as decisións conducentes á mellora.

A avaliación que propoñemos ha de estar centrada na escola (Shipman, 1986; Simons, 1987; Santos, 1990b), ha de estar controlada pola comunidade e ha de estar encamiñada á mellora da educación.

Referencias bibliográficas

- ANGULO RASCO, J. F. (1994): El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español. En *Cuadernos de Pedagogía*. n.º 222.
- BOLIVAR, A. (1996): El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- BRUNSSON, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. John Wiley and Sons. New York.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Ed. Morata. Madrid.
- ELMORE, R. F. (1993): School Decentralization: Who gains? Who Loses? En HANNAWAY, J. Y CARNOY, M. (eds.): *Descentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* Jossey-Bass. San Francisco.
- ESCUADERO, J. M. (1990): El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESCUADERO, J. M. y GONZALEZ, M. T. (1994): *Escuelas y profesores*. Ed. Pedagógicas. Madrid.
- ETKIN, J. R. (1993): La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada. Ed. McGraw-Hill. Madrid.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993): La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro. Ed. Morata. Madrid.
- FERNANDEZ SORIA, J. M. (1996): Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- FULLAN, M. (1994): *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. The Falmer Press. Londres.
- HOYLE, E. (1982): "Micropolitics of educational organizations". En *Educational Management and Administration*, 10.
- HOYLE, P. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.

- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata. Madrid.
- HARBREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. Madrid.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid.
- KEARNEY, R. (1988): *The Wake of Imagination*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- LERENA, C. (1997): De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. En ALVAREZ TOSTADO, C.: *La calidad de la enseñanza. Entre la utopía y la realidad*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- LUNGREN, U. P. (1996): Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación. En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- MARTIN MORENO CERRILLO, Q. (1989): Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio. CIDE. Madrid.
- MARTINEZ BONATE, J. (1998): Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente. En MARTINEZ BONAFE, J.: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI*. IICE. Universidad de Buenos Aires.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINTZBERG, H. (1993): *La estructura de las organizaciones*. Ed. Ariel Economía. Barcelona.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ed. Rama. Barcelona.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Ed. Anaya. Madrid.
- OLVERA, F. (1986): *La investigación del medio en la escuela*. Fundación Paco Natera. Granada.
- PAPAGIANNIS, G. J. Et al. (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. En *Educación y sociedad*, n.º 5.
- RANJARD, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. En *Revista de Educación*. n.º 285.
- ROWAN, B. (1990): Commitment and control: alternative strategies for the organizational behavior. En C. CAZDEN (ed.), *Review of Research in Education*, 16.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987): Organización escolar e investigación educativa. En *Investigar en la escuela*. n.º 2.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990a): Las bisagras del sistema. En *Cuadernos de Pedagogía*. n.º 185.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990b): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. En revista *Kikiriki*. n.º 31.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994a): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Archidona.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1994b): Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990. En *Revista de Educación*. n.º 305.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997ª): La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997b): El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro. Ed. Escuela Española. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988ª): Las trampas de la calidad. En *Aula de innovación*. n.º 68.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998b): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SERGIOVANNI, T. J. (1994): "Organizations or communitie? Changing the metaphor changes the theory". En *Educational Administration Quaterly*, 30, (2).
- SEVILLA MERINO, D. (1996): Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa. En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- SHIPMEN, M. (1986): Estilos de evaluaciones basadas en la escuela. En GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy*. The Falmer Press. London.
- VILA, I. (1998): Minorías culturales y escuelas: una aproximación educativa. En VARIOS: *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Ed. Graó. Barcelona.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona.
- ZALEZNIK, A. (1991): *La mística del management*. Ed. Grijalbo. Barcelona.

I.2 AUTONOMÍA ORGANIZATIVA INTERDEPENDENTE NOS CENTROS EDUCATIVOS

MANUEL ARMAS CASTRO
Doutor en Ciencias da Educación
Equipo de Orientación Específico da Coruña

Este relatorio pretende describir un modelo de escola autónoma no marco dun sistema educativo progresivamente descentralizado. Definímo-la nosa proposta de "autonomía interdependente" e analizámo-la situación actual da autonomía nos centros educativos para rematar facendo algunhas suxestións que faciliten o desenvolvemento desta autonomía. A finalidade desta escola autónoma é a de transforma-los centros educativos en "comunidades de aprendizaxe integral" que teñan como obxectivo a consecución do benestar creativo das persoas e institucións.

1. DESCENTRALIZACIÓN E AUTONOMÍA A FINAIS DO MILENIO

Nas últimas décadas, os cambios económicos, tecnolóxicos e sociopolíticos transformaron as culturas das sociedades industriais avanzadas de forma profunda (Inglehart, 1991). Para describir estes amplos cambios que inflúen de forma poderosa nos diferentes ámbitos, véñse utilizando dende 1982 o termo "megatendencias".

Entre esas megatendencias da sociedade actual cítanse (Beltrán Llavador, 1993):

- O cambio da centralización á descentralización.
- Da democracia representativa á democracia participativa

- Da xerarquía e o control ás organizacións estruturadas como redes.
- Das alternativas bipolares ás eleccións entre múltiples opcións.

Na educación as megatendencias máis significativas son (Caldwell y Spinks, 1992):

- Tendencia á autonomía dos centros, aínda dentro dos sistemas centralizados.
- Implicación en proporcionar un ensino de calidade para cada individuo.
- Dispersión das funcións educativas noutros contextos institucionais e nas familias.
- Orientación das aprendizaxes básicas ou instrumentais cara á solución de problemas, creatividade e capacidade de aprender a aprender.
- Maior implicación de pais e comunidade
- Solicitude de máis participación de todos aqueles servicios que poidan ser requiridos dende a escola.

Neste contexto de progresiva descentralización política, dunha desburocratización xeral demandada e de cambios nos conceptos políticos fundamentais (Estado, democracia, autoridade, liberdade...), cómpre esperar que xurdan significativas modificacións nos centros escolares, que teñen que ser iniciadores de cambios, o que nalgúns lugares se vén concretando en cambios políticos nas seguintes direccións (Beltrán Llavador, F., 1993):

- Progresiva descentralización en tódolos ámbitos e niveis do sistema.
- Progresiva desregulación para pasar da burocratización ó profesionalismo.
- Tendencia cara á autoxestión escolar, coparticipación dos pais, alumnos...

Os elementos que definen as tendencias educativas da Unión Europea no contexto actual, dentro da gran diversidade de sistemas educativos existente, poden sintetizarse nos seguintes (Álvarez, M., 1997):

- A descentralización , buscando unha harmonía entre as tres instancias que deben intervir no feito educativo: o Estado definindo un currículo mínimo, as nacionais ou rexionais e o concello.
- A autonomía do centro educativo: como capacidade para xestionar os seus orzamentos, defini-lo propio currículo coa elaboración de proxectos contextualizados e de contrata-lo profesorado máis axeitado ó currículo.

- O currículo contextualizado e intercultural.
- O intercambio, a diversidade e a interculturalidade
- O modelo comprensivo, o mesmo currículo para tódolos alumnos ata os quince o dezaseis anos.
- Tendencia cara a modelos organizativos de tendencia participativa, dentro dunha gran diversidade de modelos organizativos e culturais.

O Informe á UNESCO da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI destaca a importancia da descentralización e a necesidade de admiti-la diversidade de procesos para chegar ó seu desenvolvemento en función da estrutura e historia de cada país, non existindo un modelo válido ou ideal de descentralización:

"... asociar ós distintos axentes sociais a adopción de decisións constitúe un dos principais obxectivos, e seguramente o medio esencial, do perfeccionamento dos sistemas educativos. Con esa perspectiva, que non é só técnica senón moi amplamente política, a Comisión quere subliña-la importancia das medidas de descentralización en materia de educación. Evidentemente, a cuestión fórmulase de maneira diferente segundo as tradicións históricas ou a organización administrativa propias de cada país, polo que non pode propoñerse un modelo ideal" (UNESCO, 1996:183).

Constatamos polo tanto que no mundo occidental existe actualmente unha tendencia cara á descentralización de poderes, cara á "authority devolution", que implica a autonomía, como a outra cara da moeda. Téndese a lle devolver á sociedade a súa capacidade de iniciativa e a responsabilidade na toma de decisións, recoñecendo a súa maioría de idade.

Sen embargo, na práctica a miúdo mantense un predominio de estruturas e costumes centralizadas, aínda que os discursos sobre a necesidade de descentralizar son abundantes.

Encontrámonos diante dunha "onda" de descentralización e autonomía que percorre as políticas educativas occidentais, non exenta de contradicións (Bolívar, A., 1995). Estudos de filosofía política (Weber, Offe, Habermans) constatan os déficits de lexitimidade que sofre o Estado moderno. En educación unha estratexia de lexitimidade compensatoria é manifestarse menos centralizado, atende-las necesidades locais, darlles capacidade de decisión ás entidades locais, o que contribúe a dar parte de credibilidade e compensa-la lexitimidade deficitaria. A descentralización serve para lle dar unha lexitimidade compensatoria á sobrelexislación do currículo e da organización. Conxuga-lo control coa lexitimación (Weiler, 1992), como no noso contexto de Reforma, permite que ó mesmo tempo que se proclama a autonomía dos centros, nunca se coñecera maior obsesión regulamentista, cun abuso de prescricións ("orientacións") sobre o qué hai que facer, quen ten que facelo e cómo facelo.

Calquera observador atento ós acontecementos deste final de século pode contemplar como o progreso social e cultural das nosas sociedades se produce nunha dirección bicéfala: por un lado hai fortes tendencias á homoxeneización, por outro lado a diversidade converteuse nun dos dereitos substantivos, ata constituír unha especie de “relixión posmoderna”. A diversidade entre institucións lévanos a analiza-la problemática da autonomía das institucións escolares, a diversidade intra-institucional condúcenos a considerármolo compromiso educativo cos individuos (Zabalza, M. A., 1998).

O dilema da centralización-descentralización é sobre todo unha decisión de tipo político.

“Os pobos elixen unha organización centralizada ou descentralizada por razóns fundamentalmente políticas, e isto reflíctese na carta magna que é a Constitución. De aí que o tema da descentralización educativa non se poida desligar doutro tema maior, o da constitución política do Estado” (Puelles, 1992:356).

Resalta plenamente as razóns políticas Weiler (1992:76-77) cando di:

“Descentraliza-la elaboración e aplicación da política educativa inflúe de xeito moi importante na natureza e nos intereses do Estado, sobre todo, na súa capacidade para afronta-lo dobre problema do conflito político e o desgaste da súa propia lexitimidade... Este dilema agudízase especialmente cando se intenta reconcilia-los fundamentos opostos da descentralización e a avaliación... Na derradeira análise, tanto a descentralización como a avaliación están relacionadas co exercicio do poder, e sempre existe a posibilidade de que o poder ó que renuncia, por unha parte, a descentralización o poida recuperar, por outra, a avaliación”.

Pero tal vez sexa o momento de empezar a supera-las inxenuas contraposicións entre centralización e descentralización, conforme nos recorda Escudero (1994:141):

“Así, estanse revisando intensamente as inxenuas contraposicións entre centralización e descentralización, ó tempo que se denunciaron determinados indicios que poñen de manifesto ata qué grao, baixo as mellores proclamas de descentralización, poden agacharse os recursos máis sutís dunha centralización máis efectiva, dun dirixismo máis neotécnico ó servizo de formas soterradas que tratan de perpetuar, aínda que sexa baixo outras envolturas, a primacía da razón técnica e a eficacia”.

A realidade, os estudos de casos e as conclusións no campo administrativo hai tempo que nos alertaron sobre a inconveniencia de idealiza-la descentralización como modelo de xestión política e “demonizar” a centralización, ou de ligar mecanicamente democracia política e descentralización” (Costa, A., 1999).

Nós imos suxerir nestas liñas un enfoque integrador na análise dos procesos de descentralización e autonomía dos centros educativos, que busque unha harmonía dinámica entre a razón técnica, a razón práctica e a razón crítica. Revisarémolos conceptos existentes sobre a autonomía, para chegar a defini-la nosa idea de *autonomía interdependente* como a capacidade para tomar decisións por un mesmo e favorecer que os demais fagan o mesmo, respectando os distintos niveis de competencias que asumen responsablemente as distintas persoas e institucións.

2. QUÉ SE ENTENDE POR AUTONOMÍA

Unha aproximación ó termo autonomía permítenos constata-lo seu carácter polisémico (Gairín, 1996). Etimoloxicamente o termo autonomía deriva do grego "*autós*" que significa 'por si mesmo' e "*nomos*" 'lei', e designa "darse unha lei a si mesmo". Representa a fase final dun proceso que ten como fases previas a *anomía* (ausencia de leis) e a *heteronomía* (lexislación dende o exterior). Autonomía é a "capacidade do home para autogobernarse, determinando a súa propia conducta. Por extensión aplícase ás institucións", segundo o Diccionario da Real Academia da Lingüa Española. Esta capacidade de gobernarse a un mesmo aplícase a diferentes ámbitos e situacións (política, organizativa, económica, educativa, curricular, psicolóxica), que matizan o significado do termo.

Destas definicións pódese colixir que a autonomía está en relación inversa coas normas impostas. Un centro educativo é autónomo en función da liberdade que lle dá a Administración para tomar decisións sobre a educación.

A autonomía como valor educativo desexable sería a capacidade do alumno para desenvolverse e tomar decisións por si mesmo. A autonomía é tamén a capacidade de aprendizaxe autocontrolada que tería como obxectivo que o alumno aprenda a aprender. No aspecto persoal a progresiva conquista da autonomía (capacidade de autogobernarse) e a superación da heteronomía ou dependencia (ser gobernado por outro) é o camiño máis dereito que leva ó estado de benestar creativo.

A autonomía política utilízase para referirnos á transferencia ou traspaso de responsabilidades do poder central ó autonómico. Haberá outras acepcións, pero a que máis nos interesa aquí é a autonomía institucional, que se refire á capacidade por parte da escola de tomar decisións por si mesma, nos ámbitos pedagóxico-curriculares, de planificación, organización e xestión (Barceló, F.; Garagorri, X.; Ayerbe, P., 1997).

Na dirección de maior autonomía camiñan as reformas de tódolos sistemas educativos occidentais, e os que non van nesta liña é porque empezaron o proceso moito antes e están buscando un equilibrio na autonomía da que xa gozaban. En tódolos demais países é imparabile tanto a descentralización como a autonomía dos centros.

Naturalmente existen certas polémicas e interrogantes sobre se a autonomía na toma de decisións é un valor en si mesma, a posibilidade de facer bo ou mal uso dela e a necesidade de acompañala da axeitada formación dos que a asuman. Arguméntase con razón que a xestión baseada na escola non garante a eficacia. Sen embargo, ás portas do século XXI, parécenos evidente que os afectados nas decisións teñen que tomar parte nelas, e que as reformas soamente serán reais se son levadas a cabo por persoas autónomas que se implican e participan colaborativamente no proceso da educación (Muñoz-Repiso, M., 1994).

A autonomía é o correlato institucional da liberdade persoal, o camiño ineludible cara á realización e o benestar persoal e institucional. O demais pode semellar máis rápido, ordenado, eficaz, máis práctico a curto prazo, pero menos humanizador. A autonomía, con tódolos seus riscos, é un valor en si mesma. É ademais un medio educativo por excelencia, asumir responsabilidade e participar na toma de decisións é o mellor camiño para a aprendizaxe de tódolos sectores da comunidade educativa.

Pero a autonomía da escola debe integrarse no conxunto doutros valores autónomos, que lle dan sentido á propia autonomía, como son: a equidade ou igual dignidade de tódalas persoas, a comprensividade, a obrigatoriedade, a igualdade de oportunidades, a inclusividade, a ausencia de discriminación.

Debe existir un sincronismo entre descentralización e xestión eficaz das competencias descentralizadas. De nada serve descentralizar se non se vai facer un eficaz uso dos poderes recibidos. En xeral, salvando excepcións e matices, non se pode dicir que existira unha perfecta e eficaz xestión das competencias dos centros escolares, respondan estas ou non a un modelo de profunda descentralización (Embid, A., 1999).

En España, o marco legal democrático da autonomía podemos sintetizalo globalmente nas seguintes referencias. A Constitución de 1978 recoñece no campo educativo os principios democráticos e cambia a estrutura político-administrativa do Estado, superando o carácter centralista e recoñecendo as comunidades autónomas que, cofnorme as súas competencias, poderán intervenir en diversos aspectos educativos.

En 1985 apróbase a LODE que regula a participación a través dos consellos escolares estatais-autonómicos e dos centros educativos. En 1990 a LOXSE aborda, entre outras cuestións, a compensación das desigualdades, a atención á diversidade, a descentralización do sistema e a autonomía dos centros educativos. A LODE, LOXSE e LOPEGCE deseñaron un modelo educativo fundamentado na participación e na autonomía dos centros que implica cambios profundos na xestión destes.

A descentralización e a educación participativa coincidiron co proceso de desenvolvemento do Estado e coa constitución das autonomías.

A Lei orgánica 1/1981, do 6 de abril, aprobaba o Estatuto de autonomía de Galicia, e deseñaba o marco dos decretos de transferencias en materia de educación, iniciados polo Real decreto 1763/1982, do 24 de xullo.

As etapas dun posible proceso de autonomía poderían ser segundo Gómez Ocaña (1989):

- Administración centralizada no ámbito nacional.
- Reparto na decisión de obxectivos entre o poder central e o autónomo.
- Total transferencia de funcións do poder central ó autonómico.
- Participación dos membros da comunidade nos órganos de decisión.
- Formalización dun sistema central de regras para o goberno, para restrinxir a posible arbitrariedade.
- Autonomía das institucións locais, cunha real distribución de responsabilidades, sen institucións de máis rango con poder por encima das autoridades locais.

No panorama autonómico europeo, España ocupa unha posición intermedia de transición dun sistema centralizado a outro con intención descentralizadora. Neste sentido podemos falar segundo García Garrido (1982) de sistemas educativos centralizados (Francia, Grecia, Rusia, China, Países Árabes), rexionalizados (Reino Unido, Estados Unidos), ou con intención descentralizadora (Bélxica, Países Nórdicos, España). Puelles (1992) considera modelos centralizados (Francia, Grecia, Países Árabes), con descentralización intermedia (España), de descentralización federal (Alemaña), descentralización federal e comunal (Suíza, Estados Unidos) e de descentralización comunal e académica (Reino Unido).

Estamos pois nun país con intención descentralizadora ou descentralización intermedia.

3. DESENVOLVEMENTO DA “INTELIXENCIA INTEGRAL”

Revisado o discurso actual sobre a descentralización e a autonomía dende distintas perspectivas, imos intentar asomarnos a unha perspectiva integradora, que supere as contradicións expostas, nun afán de harmonizar posturas que ata agora utilizamos frecuentemente como contrarias e irreconciliables.

Tomando como referencia a descrición que fai Gairín, J. (1993) dos tres paradigmas da organización escolar: científico-racional, interpretativo-simbólico e socio-crítico; facemos unha proposta de integración destes tres enfoques no que denominamos *paradigma integral*.

No seguinte cadro establecemos unha relación entre os paradigmas, o concepto de organización, o estilo de dirección e a importancia da autonomía en cada paradigma.

PARADIGMAS	CARACTERÍSTICAS	DIRECCIÓN- AUTONOMÍA
Paradigma científico- racional (racionalidade técnica) Intelixencia racional Aprender a coñecer	Filosofía realista: a realidade é externa, inmutable. Concepción positivista da ciencia: xeneralización, causalidade lineal e obxectividade. Métodos deductivos, cuantitativos. Investigador alleo ó fenómeno. Centrado na ensinanza. A organización como entidade real e observable. Perspectiva unitaria. Preocupación polas metas, roles, estruturas. Instrumento para acadar obxectivos prefixados. Sistema centralizado sen autonomía.	Liderado formal. Autoridade centrada nos coñecementos técnicos. Funcións principais: burocráticas e de control. Delimitador do organigrama da organización. Perfil: técnico. Pragmático. Director heterónomo.
Paradigma interpretativo - simbólico (racionalidade práctica) Intelixencia emocional Aprender a facer	Filosofía fenomenolóxica: a realidade é subxectiva. A ciencia busca resolver problemas, non busca a xeneralización. A teoría é contextualizada e múltiple. Interese pola comprensión dos fenómenos, multicausalidade e intersubxectividade. Métodos inductivos, cualitativos, etnográficos, descritivos. O investigador forma parte do fenómeno. Centrado na ensinanza coa perspectiva subxectiva, local. A organización como realidade cultural. Perspectiva pluralista. Preocupación polo liderado persoal, a cultura escolar e a satisfacción individual. Instrumento para o desenvolvemento persoal. Sistema semidescentralizado, autonomía de supervivencia.	Liderado persoal. Autoridade centrada na aceptación persoal. Funcións principais: animador de grupos e persoas, constructor de cultura. Perfil: situacional. Director autónomo.
Paradigma socio-político (racionalidade crítica) Intelixencia social, actitudinal. Aprender a vivir xuntos	Filosofía emancipadora e liberadora: a realidade mediatizada polo compromiso coa acción. A ciencia como ideoloxía social que lexítima certos saberes e accións. Preocupación por descubrir contradicións e intervir na acción. Métodos críticos, dialéctica positiva e negativa: comprende-la realidade, examina-la lexitimidade e implica-las persoas nos procesos de cambio. O investigador como crítico. Centrado na visión crítica da ensinanza e aprendizaxe: currículo, recursos... A organización como realidade política. Perspectiva dialéctica. Preocupación polo conflito, a negociación e o cambio. Instrumento para reduci-lo conflito. Sistema descentralizado, autonomía eficaz.	Liderado ideolóxico. Autoridade limitada, centrada na forza política. Funcións: organiza-la participación, distribuí-lo poder institucional e solucionar conflitos. Perfil político. Director como xestor da autonomía política do centro no ámbito curricular, organizativo e económico.
Paradigma integral (racionalidade integral: técnica+ práctica + crítica) Intelixencia integral Aprender a ser e a expresarse.	Filosofía integradora: a realidade dende as perspectivas externa, subxectiva e emancipadora. A ciencia como positivismo, solución de problemas e ideoloxía social. Preocupación pola xeneralización, a comprensión dos fenómenos e intervir na acción. Triangulación metodolóxica: deductivo, inductivo, crítico. Cuantitativo, cualitativo, dialéctico. O investigador como alleo ó fenómeno, participe e crítico. Centrado na aprendizaxe do alumno. A organización como entidade real, realidade cultural e política. Preocupación pola estrutura, a cultura, o conflito e o cambio real. Sistema descentralizado interdependente. A autonomía como desenvolvemento persoal, institucional, político e lexitimación do poder. Nivel excelente de autonomía.	Liderado integral: curricular (formal), organizativo (persoal) e contextual (político). Autoridade: centrada nos coñecementos técnicos, na aceptación persoal e na forza política. Funcións: harmonizar innovación curricular-cultural da organización- solución de conflitos. Perfil integrador: técnico, situacional e político. Harmonizar autonomía persoal, institucional e política.

Cadro 1.- Paradigma integral da organización escolar.

O **paradigma científico-racional** ten unha concepción positivista da realidade, como externa ó suxeito; utiliza métodos cuantitativos, deductivos. A organización ten unha perspectiva unitaria, preocupada polas metas, os obxectivos e a eficacia. Non se considera a necesidade da autonomía, búscase a xeneralización e a uniformidade. A dirección ten funcións de control e burocráticas, a súa autoridade vénlle dos coñecementos técnicos e está centrada en delimita-lo organigrama da organización. O seu traballo consiste en cumprir e facer cumprir-la normativa. Ten un perfil técnico, centrado no currículo, na eficacia, nos resultados. A orientación educativa céntrase prioritariamente na diagnose, en clasificar, "etiquetar" os alumnos utilizando prioritariamente probas psicométricas, tests.

Este paradigma representa unha *intelixencia racional* da realidade, unha *racionalidade técnica*. A educación tería como finalidade *aprender a coñecer* e centraríase nos *conceptsos*. O bo profesor segundo este paradigma é aquel que domina a *fonte epistemolóxica* do currículo, ten moitos coñecementos da disciplina ou área. Os sistemas educativos son *centralizados* e os centros son *heterónomos*.

O **paradigma interpretativo-simbólico** fundaméntase na filosofía fenomenolóxica, a realidade é subxectiva. A ciencia busca resolver problemas, non lle preocupa a xeneralización. Utiliza métodos cualitativos, inductivos, etnográficos. A persoa é parte do fenómeno, interesa a vivencia subxectiva das cousas. A organización é unha realidade cultural, un instrumento para o desenvolvemento persoal, adóptase unha perspectiva pluralista. O sistema educativo tende á descentralización, á adaptación á diversidade dos contextos. O director exerce un liderado organizativo, centrado na aceptación persoal. Ten funcións de animador e dinamizador de grupos, constructor de cultura organizativa. Responde a un perfil situacional. A autonomía aparece neste paradigma como un requisito ineludible para poder tomar decisións adaptadas á subxectividade das persoas e institucións. A orientación céntrase en describi-los problemas de forma cualitativa e buscar solucións consensuadas e adaptadas ós distintos contextos.

Representa unha *intelixencia práctica* ou *racionalidade práctica*. É equiparable ó que algúns autores (Salovey y Mayer, Goleman) deron en chamar *intelixencia emocional*. A educación tería como finalidade segundo a UNESCO (1996) *aprender a facer*, centraríase nos *procedementos*. O bo profesor é aquel que domina a *fonte psicopedagóxica do currículo*, o que sabe adapta-los seus coñecementos ás características dos alumnos. Correspóndese con sistemas educativos *semidescentralizados*, os centros están nunha primeira fase de *autonomía de supervivencia*.

O **paradigma socio-político** fundaméntase nunha filosofía emancipadora e liberadora, ve a realidade a través do compromiso coa acción. A ciencia é unha ideoloxía social que lexitima certos saberes e accións. Preocúpase por descubrir contradicións e intervir na acción. Utiliza métodos críticos e dialécticos que buscan comprende-la realidade, examina-la súa lexitimidade e implica-las persoas na súa transformación. O investigador é un crítico. O director asume o liderado da ecoloxía

social do centro, liderado ideolóxico. As súas funcións básicas son: organiza-la participación, distribuí-lo poder institucional e solucionar conflitos. Ten un perfil político. O profesor é un profesional reflexivo e crítico. O dilema centralización-descentralización é analizado dende a perspectiva da lexitimización do poder.

Representa a *racionalidade crítica*, a *intelixencia social ou actitudinal*. Correspóndese coa *fonte sociolóxica do currículo*. Na linguaxe da Reforma trátase de adquirir *actitudes, valores e normas*. A educación tería como finalidade *aprender a vivir xuntos*, segundo a UNESCO (1996). Representa *sistemas educativos descentralizados*, os centros poden alcanzar un nivel de *autonomía eficaz*.

Os tres paradigmas citados tocaron teito e semella estar a emerxer un novo paradigma integrador que harmonice os tres paradigmas anteriores. Este **paradigma integral** sintetizaría a racionalidade técnica, práctica e crítica. Supón a integración dos tres tipos de intelixencia: racional, emocional e social ou actitudinal nunha **intelixencia integral** de nós mesmos (autoestima), dos outros (empatía) e da vida (ecoloxía), que nos abre as portas do estado de benestar creativo que xorde da comprensión integral da realidade e proxéctase no que pensamos, sentimos e facemos de forma unificada e creativa.

O paradigma integral parte da premisa de que o saber é temporal, histórico e local. Que os distintos paradigmas non son máis que grandes marcos onde realizámo-la análise da realidade. Fundaméntase nunha filosofía integradora das perspectivas realista, fenomenolóxica e liberadora. Considera a ciencia como ideoloxía social, pero tamén como útil para resolver problemas, relativizando o positivismo. Compatibiliza o interese pola xeneralización coa comprensión do subxectivo e o compromiso coa acción. Utiliza unha triangulación metodolóxica: cualitativo, cuantitativo e crítico.

A organización é analizada como unha entidade real, cultural e política. A dirección asume o liderado integral que aglutina o liderado curricular (técnico, formal), organizativo (persoal, situacional) e ecolóxico (ideolóxico, político). O profesor *integra as fontes epistemolóxicas, psicopedagóxicas e sociais do currículo*, asumindo o rol de adapta-lo currículo ós alumnos a partir da avaliación de necesidades do contexto. Os sistemas educativos *integran o dilema centralización-descentralización* chegando a unha **autonomía interdependente**, que supón un nivel excelente de desenvolvemento da autonomía.

Representa a racionalidade integral, a *intelixencia integral*. O paradigma integral pon no centro do escenario a aprendizaxe do alumno. Aprendizaxe que busca o *desenvolvemento da intelixencia integral* nas persoas, e ten como finalidade *aprender a ser e a expresa-lo ser*. Esta aprendizaxe integral sintetiza os tres tipos de aprendizaxes: aprender a coñecer (intelixencia racional), aprender a facer (intelixencia emocional) e aprender a vivir xuntos (intelixencia social, actitudinal).

Estase a estender polo contorno do ensino de novo a vella pretensión de aprender a pensar (Beltrán Llera, 1998). Nós estimamos que a pretensión da educación para o vindeiro século será a de *"aprender a pensar de forma integral"*. É importante iniciar nas escolas programas de "alfabetización emocional" (Golema, D., 1996) e "programas de desenvolvemento da intelixencia integral" (Armas, M., y Sánchez, L., 1998).

A sociedade do futuro será a sociedade do saber e terá como núcleo a idea da "persoa instruda" (Drucker, P. F., 1993). Persoa instruda que terá que ser "cidadán do mundo" e ó mesmo tempo terá que nutrirse das súas raíces locais. A sociedade do século XXI empeza a ser xa a sociedade do "saber integral e integrado", que ten como eixo á "persoa con intelixencia integral". O capital realmente valioso para as persoas, dirixentes e organizacións do vindeiro século será a súa capacidade de "pensamento integral"; pensar, sentir e actuar de forma integrada e autónoma (Armas, M., 1998).

Son varios os autores que intentaron achegarse a esta nova forma de intelixencia (Arlin, 1990; Kramer, 1990; Sternberg, 1990, 1997). Outros abordaron os conceptos de "intelixencias múltiples", Gardner, H. (1995) e "intelixencia emocional" (Mayer e Salovey, 1993; Goleman, 1996). Este tipo de intelixencia integral está próximo ó que Beltrán Llera (1998:6) chama *sabedoría*:

"Por iso, a meta última da aprendizaxe que os expertos están poñendo á consideración dos educadores é o que se deu en chama-la sabedoría, á que é posible que cheguemos por unha asimilación integrada do coñecemento, da intelixencia e dos valores"

4. A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAXE INTEGRAL

A reforma real da escola necesita un novo enfoque, ou a renovación radical do vello enfoque. Recoñecer que a escolarización non é un fin en si mesma, senón que está ó servizo da vida, dentro e fóra da escola. A "boa vida" de cada persoa individual e da sociedade en conxunto é o fin da educación. O demais (asistencia á escola durante un período determinado de tempo, adquisición de capacidades básicas, o logro de titulacións) son unicamente parte dos medios para logralo (Muñoz-Repiso, M., 1994).

Podemos considera-la escola como un sistema, subsistema doutros máis amplos como o sistema escolar, educativo, sociocultural, que comparte as seguintes características dos sistemas (Gairín, 1996): está conformado por elementos diferenciados (obxectivos, medios, control), é un sistema aberto que se relaciona co

contorno, sistema complexo pola cantidade de elementos que se relacionan entre si, é unha realidade histórica e en constante evolución.

A escola autónoma, ademais, establece as súas propias propostas en función do seu propio contexto, da súa historia institucional e da súa cultura organizativa. A súa identidade está ligada á súa capacidade e sensibilidade para analiza-la realidade e dar resposta ás inxedanzas e demandas existentes de forma creativa e autónoma.

Hai que camiñar cara a modelos organizativos máis flexibles e dinámicos, establecer estruturas flexibles que faciliten a atención ás esixencias diversas e a súa constante readaptación. O centro educativo versátil pode ser unha resposta a esta demanda. As súas características fundamentais segundo Martín Moreno (1989:55-59) sintetízanse no seguinte cadro.

Centro educativo versátil	Centro educativo tradicional
Centro aberto ó contorno	Centro pechado en si mesmo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodoloxía individualizada	Metodoloxía indiferenciada
Disciplina centrada nas esixencias da actividade e da relación social	Disciplina formal
Avaliación continuada	Avaliación discontinua
Agrupamento flexible de alumnos	Agrupación ríxida de alumnos
Ensinanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidade de espazos	Uniformidade de espazos
Abundancia de recursos para a aprendizaxe	Escaseza de recursos
Horarios flexibles	Uniformidade de horarios

Cadro 2.- Caracterización dos tipos de centros (Gairín, 1996:255)

Profundando na idea de escola como sistema aberto, encontramos nos centros educativos a necesidade de expandir e transforma-las súas funcións educativas tradicionais para optimiza-lo éxito escolar dos alumnos. Os límites entre os centros educativos e as súas respectivas comunidades empézase a diluír. Establécense acordos entre a escola e as outras institucións do contorno configurando programas integrados para a colectividade local. Coordínanse e intégranse as actuacións dos diferentes profesionais que buscan o éxito escolar dos estudantes. Aparece así o que Martín-Moreno (1997) chama un *sistema de servicios baseado nos centros educativos*, unha innovación organizativa que crea novas relacións entre os distintos profesionais superando deste xeito a segmentación das súas actividades e desenvolvendo programas integrados que se dirixen ó individuo no seu conxunto.

Esta proposta que se vén facendo no campo da orientación educativa (Armas, M., 1998a) e da dirección escolar (Armas, M., 1996, 1998b) supón o cambio do rol tradicional do centro educativo e a emerxencia dun novo perfil de centro como **escenario de actuacións integrais**, buscando o desenvolvemento das persoas e institucións, **actuacións interdisciplinares e interinstitucionais** que se integran configurando unha **rede de apoios integrados** á escola. Temos que empe-

zar a traballar con **programas integrais de intervención e prevención**, en toda a comunidade educativa (Armas, M., 1999a).

A **escola integral** ten como propósito satisfacer as necesidades educativas dos alumnos, profesores, comunidade educativa e sociedade. A partir destas necesidades, elabora, desenvolve e avalía o currículo óptimo para cada alumno, grupo de alumnos, comunidade educativa e sociedade; mediante un proceso de toma de decisións no que participa toda a comunidade educativa. Escola integral que busca a calidade centrada na satisfacción das necesidades do cliente, utilizando o traballo en equipo para transformar os aspectos negativos da organización en puntos de calidade total. Escola integrada no contorno, aberta ó encontro interinstitucional de tódolos profesionais que traballan na formación integral dos alumnos (Armas, M., 1998b).

5. O "ARCO DA VELLA" E A "AUTONOMÍA INTERDEPENDENTE"

O "arco da vella" amósano-lo espectro dunha radiación luminosa, a descomposición desta nas diversas radiacións simples que a integran. As sete cores que podemos contemplar no arco da vella (violeta, anil, azul, verde, amarelo, alaranxado e vermello) organízanse en distintas capas cos límites difuminados que configuran un conxunto harmónico. Nunha ocasión tiveron a sorte de contemplar dende o avión como o arco da vella se cerraba, completando un "*círculo iris*", "*circulo da vella*" que envolvía a silueta do avión reflectida sobre unha nube.

Penso que nos pode ser útil esta bela imaxe para establecer unha analogía entre este círculo iris e a autonomía. O raio luminoso da autonomía que parece atravesar os distintos escenarios de finais de século, con usos creativos e nalgúns casos abusos destructivos, está configurado por un espectro de sete cores ou niveis de autonomía. No caso da autonomía educativa estas cores ou niveis serían de dentro a fóra: a autonomía persoal, a autonomía do sistema familiar ou do centro escolar, autonomía da administración local, autonomía da administración autonómica, autonomía da administración central, autonomía europea e autonomía internacional ou mundial. Son distintos niveis de capacitación para tomar decisións sobre distintos campos de intervención que van do persoal ó internacional, e entre os que se dan relacións de interdependencia e multicausalidade.

A autonomía persoal correspondería á cor violeta, a máis próxima ó núcleo do círculo, e a autonomía internacional estaría representada pola cor vermella, a máis exterior, que rodea e envolve as demais cores do espectro.

A autonomía persoal é o centro de todo o proceso autonómico. Tódolos demais niveis de autonomía (centro educativo, local, autonómica, central) débense organizar concéntricamente arredor da autonomía persoal. Ningunha capa ou nivel

de autonomía pode dete-lo proceso nel, sen permitir que chegue ó último e primeiro nivel, o persoal. Pero a autonomía persoal non pode existir máis que en harmonía cos outros niveis de autonomía organizativa e institucional. A integración dos distintos niveis de autonomía é a que nos permite ver, contemplar e desfrutar do “*círculo iris da autonomía*”. É o que chamaremos a partir de agora a **autonomía interdependente**.

Ningún nivel ten a autonomía total, cada un debe desenvolverse de xeito interdependente cos demais escenarios onde se segue concretando en distinto grao a liberdade para tomar decisións. A dependencia debe ser superada coa independencia, que alcanza a súa madurez na interdependencia.

Aínda que pareza paradoxal, ó mesmo tempo que se dá un movemento cara á autonomía, é cada vez máis forte a interdependencia. A educación debe preparar para a toma de decisións persoal e libre, dende unha perspectiva global, que teña en conta o planeta enteiro (Muñoz-Repiso, M., 1994).

A interdependencia da autonomía ten unha dimensión intrasistémica ou vertical (centro, comunidade autónoma, administración central), e unha dimensión intersistémica ou horizontal (educación, sanidade, servicios sociais, concello).

Podemos distinguir a grandes liñas tres etapas na evolución das persoas e institucións cara á autonomía plena e o estado de benestar creativo:

- *Autonomía supervivente ou dependente*: inténtase saír dunha situación de forte dependencia na que as decisións son tomadas dende fóra. Son persoas e organizacións heterónomas, que intentan adquirir-los hábitos de autonomía básicos para poder sobrevivir pola súa conta. Na escola corresponderíase cun nivel de certa autonomía curricular e escasa autonomía organizativa e económica. Os mecanismos de avaliación son externos.
- *Autonomía eficaz ou independente*: acádase un nivel de independencia aceptable para valerse por un mesmo, a persoa e institución son donos das súas decisións, responden e dirixen as súas propias vidas. Tómanse as decisións de forma eficaz e responsable, o que permite ir alcanzando cada vez cotas de máis liberdade. Estaríamos diante dunha escola con capacidade para tomar decisións curriculares, organizativas e económicas, pero en fase de definir e delimitar ben as competencias de cada nivel de autonomía: profesor, centro, concello, administración autonómica..., e resolve-los posibles conflitos entre competencias. Procesos de avaliación externa e interna.
- *Autonomía excelente ou interdependente*: a persoa ou institución toma decisións de forma libre e autónoma sabendo que as súas decisións afectan a outras persoas e institucións que tamén son autónomas, e coas que se relaciona de forma libre e interdependente. A autonomía persoal e local cobra pleno sentido nun contexto global, universal. Desfrútase dun nivel de autonomía óptima e favorécese que os demais cheguen ó mesmo nivel de

liberdade e madureza. O centro de atención universalízase. A escola ten autonomía curricular, organizativa e económica. O equilibrio de competencias entre cada nivel de autonomía é enriquecedor e dinamizador para todos. Avaliación interna e externa que leva a introducir cambios para mellora-la calidade.

Neste marco, entendemos por autonomía de centro a **capacidade dun centro para avalia-las necesidades, tomar decisións integradas e avalia-la súa eficacia, nos ámbitos curricular, organizativo e económico.**

Consideramos importante resaltar desta definición as seguintes características:

- Capacidade para facer unha avaliación inicial ou de necesidades na que se implique a tódalas partes afectadas.
- Capacidade para tomar decisións que integren os aspectos curriculares, organizativos e económicos dentro dun proxecto educativo de centro, elaborado pola comunidade educativa a partir da avaliación de necesidades.
- Capacidade para avalia-lo efecto das decisións. A reflexión persoal e da comunidade educativa sobre as decisións tomadas, a súa aplicación e os resultados acadados, é a mellor maneira de busca-la calidade da práctica educativa e formarnos como profesionais. Canta máis autonomía, máis avaliación do funcionamento se necesita.

Para que este tipo de autonomía sexa posible, necesítase dispor relacións axustadas entre os seguintes elementos do sistema escolar:

- Un marco legal no que se delimiten de forma interdependente os distintos niveis de autonomía: estatal, autonómico, centro educativo, profesor, alumno.
- Auténticos profesionais da educación que asuman responsablemente a autonomía. Entendendo por "*profesional aquela persoa que é capaz de tomar decisións eficaces con autonomía e evolucionar cara á excelencia a través da investigación-acción*" (Armas, M., 1998b:94).
- Equipos directivos que xestionen a autonomía para levar a cabo unha "*dirección integral*" dos centros educativos, desenvolvendo un liderado curricular, organizativo e ecolóxico.
- Un sistema de formación permanente do profesorado, alumnos e pais para a participación na toma de decisións nos órganos colexiados (consello escolar).
- Motivar e clarifica-la participación de tódolos membros da comunidade educativa na toma de decisións.

- Establece-los mecanismos para garanti-la igualdade de oportunidades, a comprensividade, a obrigatoriedade, a inclusividade e a non discriminación.
- O compromiso dos poderes públicos na dotación de recursos humanos e materiais que fagan posible a autonomía real dos centros.
- Crear unha cultura da avaliación interna e externa nos centros para mello-ra-lo uso eficaz da autonomía.

6. DIRECCIÓN INTEGRAL DE CENTROS EDUCATIVOS

Para desenvolver un nivel satisfactorio de autonomía, nun sistema educativo descentralizado, un elemento importante, se non o máis importante, é a dirección do sistema escolar.

Nunha escola autónoma, escenario de encontros educativos interinstitucionais, punto de intersección dos sistemas, redes de servicios e profesionais que atenden ós alumnos dende distintas perspectivas, necesítase un novo tipo de dirección escolar.

O modelo emerxente de **dirección integral** de centros educativos vén definido por doce novos roles que se agrupan en dúas grandes dimensións: a de *profesional do currículo aberto e innovador*, e a de *profesional da organización escolar autónoma* (Armas, M., 1996).

DIRECTOR/A	
⊗	PROFESIONAL DO CURRÍCULO ABERTO E INNOVADOR
•	Apertura á sociedade e innovación educativa
•	Contextualización do currículo
•	Dinamización da reforma educativa
•	Cultura do desenvolvemento persoal e institucional
•	Microclima e dinámica de grupos
•	Ambiente favorable á aprendizaxe
♦	Programa de dirección participativa e avaliación de necesidades
⊗	PROFESIONAL DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AUTÓNOMA
↓	Xestión da organización
↓	Xestión de Recursos
↓	Liderado
↓	Xestión de Continxencias
↓	Control de custos

Cadro 3.- Dimensión e roles do director.

Este perfil do novo director e directora está deseñado por tres grandes ideas matrices: a apertura ás necesidades da sociedade, a innovación curricular e o desenvolvemento da organización escolar autónoma. O director é unha persoa aberta e sensible ás demandas da sociedade que promove cambios e innovacións curriculares no centro para dar resposta axeitada ás necesidades detectadas, tomando as decisións de forma participativa. Necesita transformala propia organización, non limitarse a mantela funcionando, ser líder dunha organización con certa autonomía para reinventarse e reorganizarse coa finalidade de dar unha resposta curricular máis axustada ás necesidades e demandas sociais.

*DIRECCIÓN INTEGRAL = APERTURA Á SOCIEDADE +
COMPETENCIA CURRICULAR + COMPETENCIA ORGANIZATIVA.*

Cadro 4.- Dirección integral

Esta concepción da dirección integral necesita dunha certa capacidade de liderado nas tres dimensións citadas: social, curricular e organizativa. O director debe exercer un *liderado contextual ou ecolóxico* (centrado na ecoloxía social), un *liderado curricular* (centrado na tarefa) e o *liderado organizativo* (centrado nas relacións persoais). Da integración destes tres tipos de liderado, contextual, curricular e organizativo, xorde o *liderado integral* da dirección escolar.

*Liderado integral = liderado ecolóxico + liderado curricular +
liderado organizativo*

Cadro 5.- Liderado integral

As ferramentas básicas para desenvolver este liderado son: a *avaliación de necesidades* de alumnos, profesores, contexto e sociedade (liderado ecolóxico); a contextualización, *adaptación e innovación do currículo* (liderado curricular), e a toma de *decisións participativas* (liderado organizativo). Estamos diante dun perfil integrador do director como avaliador, innovador e consensuador. Estilo de dirección coherente cun modelo de sistema educativo descentralizado, un modelo de escola autónoma e un paradigma de organización escolar integral

O exercicio da dirección integral necesita que os centros sexan dotados de profesionais de apoio ó cambio e innovación. Un dos apoios fundamentais é a orientación interna e externa ó centro. O orientador e o director deben coordinar os esforzos para utilizar os conflitos organizativos como fonte de aprendizaxe integral da comunidade educativa.

7. AVALIACIÓN DO COMEZO DA AUTONOMÍA

Aínda que é pronto para facer unha avaliación do funcionamento da autonomía nos centros educativos, unha primeira ollada ó seu desenvolvemento durante estes anos permítenos face-las seguintes puntualizacións.

No referente á autonomía organizativa é importante constatar que tanto os órganos colexiados (consello escolar e claustro) como a dirección dos centros están necesitados dunha revitalización na participación e dunha formación específica para o desenvolvemento eficaz das súas funcións.

O Consello Escolar do Estado no seu Informe sobre o estado e situación do sistema educativo, curso 1995-96, chama a atención sobre a participación e as funcións que asumen o consello escolar e o claustro de profesores:

"Unha vez máis destacarase a preocupación deste Consello Escolar diante da escasa participación dos pais de alumnos nas eleccións a Consellos Escolares dos centros. Como nos informes correspondentes a anos anteriores, ínstate ó Ministerio de Educación para que adopte con urxencia as medidas oportunas dirixidas a estimular a participación deste sector.

Ademais, ós claustros de profesores débeseles recoñecer unha función esencial no deseño, desenvolvemento e avaliación dos aspectos técnico-profesionais da vida dos centros docentes". (Consello Escolar do Estado, 1997:293).

En relación coa elección dos directores e directoras, o Consello expresa a súa desconformidade coa acreditación previa para ser candidato a director, constata o incremento de directores elixidos polos consellos escolares, sen que isto supoña, sin máis, unha mellora da función directiva:

"Ademais, o Consello considera que a LOPEG non supuxo ningunha mellora no referente á participación. Ó contrario, cuestións como a acreditación previa para poder ser candidato a director poñen unha traba inxustificada a esta participación, xa que sendo necesaria unha formación específica para as tarefas directivas, non debía haber ningún inconveniente en que, con carácter obrigatorio, fose realizada despois da elección pola comunidade educativa.

O Consello Escolar considera positivo o incremento do número de directores elixidos polo consello escolar do centro; sen embargo, este feito en si non ten por qué supoñer unha mellora efectiva nin da participación nin da propia calidade da xestión como director" (Consello Escolar do Estado, 1997:286-287).

Para analizar de forma breve a autonomía curricular, os proxectos de centro (PEC, PCC) son un bo referente. Coll e Martín (1994) fan unha primeira valoración na que constatan como logros, entre outros: un grao apreciable de participación do

profesorado; os equipos directivos asumiron un grao considerable de responsabilidade e liderado na súa elaboración; existencia de dificultades importantes na organización do traballo en equipo do profesorado; máis dificultades en abordar elementos como avaliación, promoción do alumnado, adaptacións curriculares, temas transversais, programas de diversificación curricular; alcanzouse un alto grao de acordo na aprobación dos proxectos curriculares. O proceso de elaboración de proxectos curriculares na maior parte de centros foi útil para mellora-lo traballo en equipo, e en menor medida conseguiu unha adaptación da actividade educativa ás características do alumnado e ó contorno. Os prazos para a súa elaboración foron excesivamente axustados. Máis da metade dos centros consideran como insuficientes os apoios recibidos.

Algunhas liñas prioritarias de actuación para afrontar as dificultades detectadas nesta situación serían: arbitrar medidas que clarifiquen funcións e responsabilidades dos órganos de goberno e coordinación docente; impulsar modelos organizativos nos centros que favorezan contactos frecuentes e sistemáticos entre o profesorado; reforza-la idea de que os proxectos son unha actividade dilatada no tempo; e promover unha maior implicación da inspección, CEP, equipos de orientación, na súa elaboración.

Unha visión máis ampla deste proceso aconsella completar este discurso coa perspectiva que ofrece Escudero (1994:134):

"...estamos tratando un fenómeno, o dos proxectos de centro, que acolle o paraugas da autonomía, participación, apropiación e responsabilización adulta polos equipos docentes e os centros. Hai, polo demais, temas subxacentes vinculados a cuestións de poder e á súa distribución social e educativa, sobre os que..., o discurso oficial sobre o desenvolvemento do currículo no noso país pasou con pés de la".

No que se refire á realidade galega, a valoración da descentralización e a autonomía dos centros, con tódalas súas limitacións, merece unha valoración global positiva (Costa, A., 1999:14):

"...a descentralización educativa en Galicia veuse manifestando como algo positivo para o desenvolvemento da educación, non só dende o punto de vista das cifras, dos problemas resoltos e das demandas atendidas, senón tamén tomando en consideración o que contribuíu a xerar como conciencia colectiva, como necesidade de proxecto social educativo e como capacidades científicas e técnicas de intervención nun espacio como o galego tan carente ó respecto".

"O que, sen dúbida, debemos uni-lo proxecto social de recuperación e normalización da lingua galega, columna vertebradora dunha identidade cultural labrada ó longo do tempo".

A participación dos profesores, pais e alumnos nas escolas galegas, aínda sendo positiva, está necesitada dunha revitalización tanto no referente ás porcentaxes de participación sobre todo dos pais, como na eficacia dos órganos colexiados e equipos docentes (Consello Escolar de Galicia, 1995). Unha análise da formación dos profesores, tomando como referencia os proxectos de innovación que se desenvolveron en Galicia no ámbito da educación secundaria entre os anos 1990 e 1996 (Armas, X.(Dir.), 1998) proporcionano-la seguinte valoración global. Os profesores participantes nestas actividades fan unha avaliación positiva do proceso innovador e dos resultados obtidos, aínda que son poucos os proxectos que fan unha avaliación sistemática. Entre as dificultades atopadas citan: a falta de tempo para realiza-las actividades proxectadas, dificultades de organización e coordinación do equipo de profesores, dificultades ocasionadas pola estrutura e funcionamento do sistema escolar e o insuficiente apoio da comunidade educativa e administración.

Os esforzos realizados polas administracións nos últimos anos foron importantes, pero o gran reto da reforma sigue sendo a profundización no nivel de autonomía real dos centros, a financiación e o profesorado.

8. USOS E ABUSOS DA AUTONOMÍA

O concepto de autonomía interdependente que propoñemos nestas liñas ábrenola posibilidade de facer un uso creativo e integrado da autonomía, sen embargo, a utilización interesada e parcial da autonomía pode levar a crear situacións desintegradoras que están lonxe do obxectivo inicial do proceso descentralizador.

"Os estudos de caso e as conclusións no campo administrativo hai xa tempo que nos alertaron sobre o inconveniente de idealiza-la descentralización como modelo de xestión política ou de "demonizar" a centralización, ou de ligar mecanicamente democracia política e descentralización" (Costa, A., 1999:12).

En calquera caso maniféstase unha tendencia crecente cara ós procesos de descentralización, nun marco de crise do Estado e das administracións que o sustentan. Haberá que estar atento ás súas vantaxes e posibles perigos.

A experiencia do proceso de autonomía débenos facer conscientes dalgúns posibles riscos como son (Zabalza, 1998):

- A desregulación das actuacións educativas.
- O descompromiso dos poderes públicos.
- O localismo.
- A desigualdade que se pode xerar entre escolas.

En liñas xerais podemos admitir que entrar no camiño da autonomía é facilitalo enriquecemento do centro escolar e o desenvolvemento institucional, aínda que convén face-las seguintes matizacións:

- A autonomía é un proceso de conquista progresivo, chegar a ser autónomos é un dos obxectivos do desenvolvemento persoal e institucional.
- A autonomía non pode entenderse fóra das condicións nas que se aplica (política, estruturas, persoas, recursos).
- Nos sistemas democráticos calquera proceso de autonomía debe levar unido os necesarios mecanismos de avaliación e control.

A autonomía das institucións educativas non é nunca unha autonomía plena. Ó se-la educación un dereito individual que os estados se comprometen a lles prestar a tódolos cidadáns, parece claro que ese compromiso e responsabilidade implica a capacidade de control e intervención.

A aplicación da autonomía non é un proceso fácil, dadas as implicacións ideolóxicas, políticas e económicas que ten. As dificultades tamén son operativas e afectan as marxes de manobra:

“O perigo que hai nos centros escolares é que, no seu afán por regularizar situacións, normativicen exhaustivamente e impidan de feito as marxes de manobra que posibiliten a toma de decisións e a actuación rápida de órganos e persoas. Ó normativizar en exceso córrese o risco de que a estrutura vital, que é un centro escolar, se converta, por efecto das normas, en algo monolítico, pero á vez excesivamente estático e pouco creativo para solucionar los problemas diarios que a actividade escolar xera” (Gairín, 1996:263).

Cabería considerar, ó mesmo tempo, que a autonomía máxima podería impulsar actuacións que poden facer perigar a necesaria unidade de actuación dos centros. Algúns perigos do proceso de cambio a unha situación de máis autonomía poden ser (Gairín, 1996):

- Non recoñece-lo dereito á diferenza: xeneralizar fórmulas e patróns a todo tipo de centro.
- Reproducir esquemas centralizadores: sería ilóxico que centros cun alto nivel de autonomía reproduciran internamente situacións de autoritarismo.
- Reproducir esquemas independentistas: necesidade de marcos comúns de referencia para os centros.
- Primacía da autonomía persoal: xunto á máxima liberdade individual trátase de potencia-lo concepto de centro e evita-la decantación cara a un dos dous polos.

- Inexistencia de procesos de control: a autonomía supón liberdade para tomar decisións, pero tamén responsabilidade e control social.
- Derivación do discurso: a autonomía non é o único problema que afecta á educación, necesítase mante-lo debate sobre a súa influencia no cambio social.
- A autonomía como fin: a autonomía non é un fin en si mesma, senón un medio para lograr, a través da participación, a mellora da calidade educativa.
- A modificación da igualdade de oportunidades: centros que parten de condicións diferentes ou con dinámicas distintas poden alcanzar diferentes niveis de realización.
- Illamento institucional: a autonomía debe posibilita-la contextualización das accións educativas, o que implica unha maior integración do centro co medio, evitando a endogamia e o control ideolóxico.

Moitos destes perigos residen no proceso de xestión da autonomía. Procesos rápidos de transferencia de competencias poden ser un fracaso se non van acompañados de información e formación para tódolos sectores da comunidade educativa que se van implicar na xestión institucional.

9.- S.O.S. que ven o ESO

Para observa-lo nivel de autonomía real que teñen os centros educativos imos facer unha breve análise dun caso práctico. Coa implantación do ESO estáselle dando especial importancia á convivencia e disciplina nos centros educativos.

Sen que a situación en Galicia sexa cuantitativamente alarmante ou excesivamente preocupante, como reflicte o informe previo para o Consello Escolar (Zabalza, M.A., 1999), si que podemos dicir que a convivencia é moi problemática nalgúns centros, especialmente nos institutos de ensino secundario con ámbitos socioculturais carenciais.

Os orientadores dos centros e os equipos de orientación específicos provinciais reciben demandas de casos graves individuais nos que é preciso unha avaliación e intervención psicopedagóxica integral (Armas, M., 1998a), colaborando frecuentemente os servicios educativos, servicios sociais, saúde mental e concello.

Pero a demanda máis frecuente fai referencia a unha porcentaxe cada vez máis importante de alumnos que chegan ó ESO sen un dominio básico das técnicas instrumentais básicas de lectura, escritura e cálculo. Alumnos sen hábitos e técni-

cas de estudio, frecuentemente tamén carentes de interese por case todo o que se di e fai nas aulas. Non traballan e non permiten que as actividades académicas se desenvolvan con normalidade. Son casos de conductas hiperactivas, comportamentos disociais, agresións verbais e físicas entre iguais ou cos profesores.

¿Que poden facer os centros con autonomía para tomar decisións eficaces que a partir destes conflitos lles permitan evolucionar ás persoas e á propia institución?

Pensamos que menos do que os profesores pensan que se debería facer cando reflexionan en equipo coordinados e dinamizados prioritariamente polo orientador e director.

Estes alumnos en materia curricular vense obrigados a manter-lo currículo oficial ata os 16 anos en que poden acceder a programas de diversificación curricular ou de garantía social. Un reducido número de casos pode acceder ó currículo a través dunha adaptación curricular individual, que frecuentemente consegue aquilo que se di intenta evitar, etiqueta-los alumnos, que en moi poucas ocasións conseguen o título de Graduado Escolar no ESO.

Cada vez son máis as tentacións de excluí-los rapaces problemáticos dos centros ordinarios. Sen embargo son moitos os profesores que piden solucións que, respectando a comprensividade e a escola inclusiva, lles permitan autonomía curricular ós centros para adaptarse ás necesidades dos alumnos con grupos flexibles, unha opcionalidade real a base de créditos dende o comezo do ESO con alternativas máis atractivas e prácticas como poden se-los talleres, "programas de prediversificación", adapta-lo currículo dende os primeiros cursos de primaria, prioriza-las técnicas instrumentais básicas, educar en valores e superar tanto programa de obxectivos mínimos que resultan ser máximos inalcanzables en moitos casos. Os programas de diversificación chegan demasiado tarde e soamente son unha saída parcial ó problema da diversidade. Habería que chegar a unha *programación integrada de aula*, na que colleran dúas ou tres opcións de actividades para os distintos niveis de coñecementos previos dos alumnos, incluíndo a opción dalgún alumno con necesidades educativas especiais que poida haber na aula. Todo isto configuraríase a programación integral e integrada de aula. As adaptacións curriculares grupais e individuais son parte da programación integrada de aula, non documentos á parte, que etiquetan ós alumnos e poucas veces se chega a un acordo sobre quen debe elaboralas e menos aplicarlas.

No ámbito organizativo os grupos son demasiado ríxidos: aula ordinaria, aula de apoio. Necesítase flexibilizar máis os grupos, crear máis grupos diversos e integrados no grupo de referencia. Grupos de recuperación levados polo propio profesor da materia en tempos flexibles. Salva-la tentación persistente de volver ós grupos homoxéneos, debate eterno e aínda sen superar. Consolidar experiencias como "aula materia", os grupos flexibles dentro da mesma aula. Sen embargo haberá que analizar con coidado a dimensión exclusivista de solucións que empezan a poñerse en marcha para solucionar este problema, como poden se-las "aulas de integración

socioeducativa” para alumnos de 14 a 16 anos, integradas en centros de educación de adultos. Outra alternativa que se presenta son os itinerarios en 4º do ESO. Nós somos máis partidarios de poñer en marcha de verdade os grupos flexibles de recuperación ou ampliación, unha opcionalidade real de 1º do ESO e a adaptación real do currículo ás necesidades dos alumnos en tódalas idades, sen segregar e facendo un tratamento enriquecedor da diversidade como o realmente normal.

No eido económico os centros necesitan a dotación dos recursos necesarios sobre todo de tipo humano, o orientador, os profesores de apoio, profesores con horario libre que poden facer actividades de recuperación. A autonomía do equipo directivo para organizar estas actividades en moitas ocasións vese paralizada pola rixidez dos horarios dos profesores.

A intervención no ámbito educativo debe abarcar medidas de tipo individual, medidas de área, programa de acción tutorial, medidas dende o proxecto curricular e proxecto educativo e colaboración familiar. Tamén aquí as posibilidades de intervención do centro son moi limitadas. Estructuras como a escola de pais poden facilitar esta colaboración.

Ampliando o enfoque, moitos destes alumnos con dificultades teñen asociada unha problemática de tipo socio-familiar que require a intervención dos servizos sociais do concello e nalgúns casos os de saúde mental. Profesionais que deberían estar integrados dalgún xeito na estrutura organizativa do centro, por exemplo no consello escolar ou no departamento de orientación.

Para completar este panorama convén facer constar que algúns profesores que soportan esta tensión diaria acaban nalgúns casos necesitando axuda profesional e psicolóxica (Armas, M., 1999b). Esta problemática abórdase frecuentemente coa asistencia médica individual, cando o desexable sería facer unha intervención co grupo de alumnos e profesores para facilita-la aprendizaxe a partir dos conflitos. Isto require profesionais orientadores de cambios organizativos que faciliten o progreso profesional e institucional, especialmente nos casos de risco.

En síntese, garantidos os principios da comprensividade, a igualdade de oportunidades e a integración, os centros deberían ter máis autonomía curricular, organizativa e económica para buscar solucións creativas ó problema da atención á diversidade, que pode ser fonte de frustración ou aprendizaxe profesional segundo se xestione o conflito.

10. CÓMO MELLORA-LA AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

Así como a autonomía curricular tivo un maior desenvolvemento nos centros educativos, sobre todo instrumentalizada a través da elaboración dos proxectos educativos e proxectos curriculares de centro, aínda que coas matizacións que xa

fixemos anteriormente, a autonomía organizativa está empezando a desenvolverse. A pesar de tódalas dificultades que unha análise realista da situación pon de manifesto, hai que seguir dando pasos no vieiro da autonomía organizativa interdependente.

Algunhas ideas para incrementa-lo nivel de autonomía dos centros educativos foron feitas en distintos congresos (Forum Europeo de Administradores da Educación de Valencia, 1993; ICE da Universidade de Deusto, 1994) e diversos estudos citados anteriormente. A continuación suxerimos algunhas propostas concretas para debater sobre cómo incrementar e mellora-lo nivel de autonomía organizativa nos centros educativos.

10.1.- Crear estruturas organizativas interinstitucionais

flexibles e dinámicas, que coordinen as actuacións nun determinado sector dos distintos profesionais e institucións que se relacionan cos alumnos. Comisións interinstitucionais que agrupen a profesionais de educación, sanidade, servicios sociais, concello, empresas, asociacións..., que poden colaborar na formación integral dos alumnos articulando un *plan integral de intervención educativa*. Transforma-las escolas en escenarios interdisciplinares e interinstitucionais, abri-la escola á vida. Facer confluír os distintos sistemas que traballan cos alumnos case de forma paralela, sen rendibiliza-los recursos existentes e ofrecendo solucións parciais, sen unha proposta integral e integradora para os alumnos. Canto máis interdisciplinar sexa o noso traballo, máis capacitados estaremos para tomar decisións máis complexas e polo tanto para asumir maiores cotas de autonomía, liberdade e poder.

Os convenios de colaboración entre as distintas administracións, que afortunadamente cada vez son máis frecuentes, deben funcionar tamén en cada centro educativo. Poderíamos camiñar así cara á constitución de *redes de apoios integrais* ós centros educativos que coordinarían os esforzos dos distintos profesionais e institucións que traballan nun sector determinado.

O traballo interdisciplinar, ademais de ser máis eficaz é unha das mellores estratexias de formación dos profesionais que poden chegar a constituírse en *comunidades de aprendizaxe integral*.

10.2.- Potenciación do Consello Escolar

A situación actual dos consellos escolares presenta carencias que afectan o sistema de elección dos seus membros, a súa representatividade, o seu funciona-

mento e a súa limitada autonomía para tomar decisións de goberno na vida do centro. O consello escolar ten que ser potenciado e revitalizado para que asuma a súa función de xestiona-la autonomía do centro. Faise necesario introducir cambios nas seguintes direccións:

- Dinamiza-la maior participación dos pais
- Abrirse á participación de persoas que polas súas características profesionais puideran ter unha influencia relevante no contorno da escola: educación, servicios sociais, sanidade, empresas, asociacións.
- Buscar fórmulas para que a opinión de alumnos e pais sexa oída en aspectos curriculares e de elección do equipo directivo, respectando os dereitos dos profesores nos temas curriculares.
- Dotalos de responsabilidade absoluta na planificación, execución e control da xestión económica e en todo o referente á contratación de servicios do centro, actividades complementarias e extraescolares, oferta que se debería aumentar.
- Institucionalización do consello escolar, dotándoo de entidade xurídica con capacidade de contratación.
- Poderíase transferir ó consello escolar o presuposto necesario para xestiona-lo persoal de administración e servicios, como paso previo para chegar á súa libre contratación.
- Posibilidade de contratar profesorado colaborador para programas específicos ou actividades extraescolares.

10.3.- Revitaliza-los claustros de profesores como "comunidades de aprendizaxe integral".

O claustro debe tomar como obxectivo curricular o desenvolvemento da intelixencia integral. Buscar un desenvolvemento harmónico da razón, as emocións e as actitudes e valores. Intentar converte-los centros en "comunidades de aprendizaxe integral". Aparece así unha nova cultura organizativa que poderíamos definila como a *cultura da intelixencia integral*.

O claustro debe recupera-lo protagonismo curricular dos centros.

Nesta dirección debe considerarse a posibilidade de crear novos grupos flexibles de profesorado que complementen a acción dos actuais equipos docentes de ciclo, departamento ou seminario. Poderían configurarse equipos interciclos, interdepartamentos, comisións para proxectos específicos. Ó mesmo tempo hai que

dinamizar e optimiza-lo funcionamento colaborativo dos equipos docentes existentes: ciclos, departamentos, reunións de avaliación, comisión de coordinación pedagóxica.

Sería conveniente que os temas de relevancia que decide o consello escolar foran antes debatidos polo claustro, e a súa opinión fora tida en conta nas decisións do consello escolar. En calquera caso o claustro debe asumir-lo protagonismo da autonomía curricular do centro tomando as decisións sobre o qué, cómo e cándo ensinar e avaliar.

10.4.- Potenciación da "dirección integral" de centros educativos, para que poida asumir-lo liderado curricular, organizativo e ecolóxico da comunidade educativa. Necesítase unha maior profesionalización dos directivos escolares coa definición clara do seu perfil profesional e unha formación específica para o desenvolvemento das súas funcións.

Hai propostas na liña de lle dar máis autonomía ó director do centro como máximo responsable da xestión educativa e administrativa, podendo chegar, se fose necesario, a contratar e actuar como xefe de persoal, o que supoñería a revisión da Lei da función pública no caso do ensino público.

Ó mesmo tempo deberían potenciarse as xuntas provinciais de directores e asociacións de directores como órganos de asesoramento e toma de decisións en colaboración cos centros e coa administración.

Debería configurarse legalmente o equipo directivo como tal con funcións propias de todo o equipo directivo, xa que actualmente só figuran as de cada cargo unipersoal de goberno. Estamos a favor dunha dirección integral e participativa da autonomía dos centros, sen caer en personalismos, de aí que pensemos que se teña que redefinir e reforza-lo equipo directivo como tal.

10.5.- Definición do cadro necesario de profesorado por parte do centro para aplica-lo proxecto educativo

O sistema funcionarial actual é de cadros de persoal pechados e sistema de acceso regulado. Habería que oír-los interlocutores sociais, sindicatos, colexios profesionais..., pero poderíase establecer unha gradación para camiñar cara á contratación do profesorado por parte do centro nalgunha destas direccións:

- Definición do cadro necesario, cuantitativa e cualitativamente para o funcionamento eficaz do centro, e a dotación deste por parte da administración. Ademais dos profesores de área e titores, habería que prestar especial atención á dotación de orientador de centro, profesores de apoio para axuda-los alumnos con necesidades educativas especiais, profesores para unha opcionalidade real e funcional para os alumnos, profesores de talleres...
- Darlle a posibilidade ó centro, coa prudencia mencionada anteriormente, de contratar parcial ou totalmente unha porcentaxe de profesores por parte do centro, respectando os mínimos de titulación.
- Posibilidade de contratar profesores colaboradores ou profesionais específicos, para cubrir créditos que poidan establecerse no ESO, ou outras necesidades curriculares.
- Intervención do centro na selección que se realiza do persoal interino e substituto.
- Posibilidade de retribuí-la dedicación especial do profesorado.

Ademais, habería que garanti-la estabilidade mínima dos cadros para lles dar coherencia ós proxectos educativos e curriculares.

10.6.- Flexibilidade de horarios do profesorado: a autonomía require que o centro teña autonomía na forma de ocupar ó profesorado e a aplicación do seu horario, respectando a lexislación. Os centros necesitan un cambio na súa organización horaria, unha ampla flexibilización do tempo de permanencia no centro, que pode diferir en cada situación e depender do nivel de elaboración e seguimento do proxecto curricular de centro. Convén darlle máis capacidade ó centro para distribuír e aplica-lo reparto de tarefas e dispoñibilidade horaria en función do proxecto educativo de centro. Frecuentemente mentres se propón unha metodoloxía interdisciplinar como a solución a moitos problemas de aprendizaxe, éxiselle ó profesorado un horario organizado sobre o principio da disciplinariedade. O horario de titoría, as horas de recuperación con grupos flexibles, o desenvolvemento de responsabilidades no centro... necesitan dun tratamento máis flexible e funcional.

10.7.- Flexibilidade do espacio: o uso do espacio debe concibirse con imaxinación e flexibilidade para favorece-lo desenvolvemento da auto-

mía curricular. Diversifica-los espacios máis alá do grupo de aula. Experiencias como a *aula materia*, na que os grupos de alumnos van pasando polas distintas aulas convertidas en seminarios ou talleres dunha determinada materia resulta polo xeral enriquecedora para alumnos e profesores. Tamén se deben escolariza-los espacios extraescolares para a actividade educativa: as visitas a empresas, traballos de campo, itinerarios de interese xeográfico e cultural... Optimizar e diversifica-lo uso dos espazos supón facer uso da autonomía organizativa de forma creativa.

10.8.- Formación inicial e continuada do profesorado, dos equipos directivos e dos membros do consello escolar para tomar decisións de forma responsable e autónoma nos respectivos ámbitos das súas competencias.

A formación inicial e continuada debe considera-la adquisición de coñecementos, as estratexias para tomar decisións e as actitudes básicas para actuar creativa e comprometidamente.

Especial relevancia merece a posta en marcha de actividades de formación para profesores, alumnos e pais do consello escolar, sobre a participación responsable na vida do Centro.

10.9.- Atención á diversidade, grupos flexibles de alumnos: as medidas de adaptación do currículo ós alumnos con necesidades educativas especiais require no ámbito organizativo a formación de grupos flexibles integrados no grupo de referencia, nos que se poidan realiza-las medidas de reforzo, adaptación curricular e ampliación curricular. As modalidades poden ser moi variadas, pero sempre evitando que os grupos de recuperación sexan fixos e non integrados no grupo de referencia.

10.10.- Facilita-la participación dos alumnos na toma de decisións. Convén revitaliza-la participación dos alumnos na elaboración e aplicación das normas de convivencia da aula e do centro. Darlles funcións reais ós delegados de clase e xuntas de delegados.

Facilita-la participación dos alumnos nas reunións de avaliación, preparando para isto a profesores e alumnos. Favorece-lo asociacionismo dos alumnos no centro.

10.11.- Potencia-los apoios internos e externos para desenvolve-la autonomía. Entre estes apoios hai que cita-la Inspección, que transmite ós centros a imaxe que a Administración ten da autonomía.

Como apoio interno pensamos que ten grande importancia a figura do orientador ou xefe do departamento de orientación, que debe facilita-lo cambio organizativo, ser un promotor de estruturas flexibles para responder á diversidade. Terá que asumir funcións de facilita-la solución de conflitos e colle-los problemas da organización como unha oportunidade para evolucionar. Figura de facilitador do benestar creativo persoal e institucional. Neste sentido tódolos centros deberían estar dotados de orientador e recibir tamén o apoio externo do equipo de orientación específico provincial. Nestes equipos hai diversas especialidades: trastornos sensoriais, motóricos, trastornos de conducta..., pero sempre referidos ós alumnos. Debería haber unha especialidade de "ansiedade e benestar do profesorado" na que se estudiara unha atención sistémica ó estrés do profesorado.

10.12.- Autonomía dos pais

A participación dos pais nos centros educativos estivo postergada, ás veces incluso rexeitada. Dende hai pouco tempo estase producindo un progreso neste campo, pasando de actitudes de rexeitamento a outras de consentimento de certa participación controlada, e nalgúns casos á dinamización dunha participación máis comprometida e creativa.

As tres canles fundamentais de participación dos pais veñen sendo: as APA, o consello escolar do centro, e as actuacións e intervencións individuais.

Para facilita-lo exercicio da autonomía e participación dos pais propoñémo-las seguintes ideas:

- Atención preferente ás titorías cos pais, facilitárille-lo horario, lugar e tempo axeitados para que os pais asistan a elas.
- Implicalos máis nas actividades do centro: excursións, actividades extraescolares, actividades curriculares, temas transversais, festivais...

- Poñer en marcha as escolas de pais coa finalidade informativa, formativa e participativa na marcha do centro.
- Crear unha cultura do diálogo, transparencia na información e participación entre os profesores e os pais.

10.13.- Autonomía curricular. Aínda que se lle poden facer críticas ó proceso de elaboración dos proxectos educativos e curriculares, pensamos que aquí se está percorrendo un camiño importante de toma de decisións e traballo colaborativo. A elaboración, aplicación e avaliación dos proxectos de centro a partir da avaliación de necesidades do contexto e de forma participativa é a mellor estratexia de formación do profesorado. Non ampliamos este aspecto xa que é obxecto doutro relatório sobre autonomía curricular.

Propoñemos incluír como contidos transversais de aprendizaxe os programas de “alfabetización emocional”, programas de mellora da autoestima, programas de habilidades sociais ou habilidades de vida e programas de desenvolvemento da “intelixencia integral”.

É moi importante que a cultura organizativa do centro, o currículo oculto, sexa unha exemplificación do que se ensina no currículo oficial.

A autonomía curricular tamén implica medidas de tipo organizativo, sobre todo de corrección da rixidez dos horarios do profesor para facilita-la elaboración e o desenvolvemento dos proxectos de centro.

10.14.- Incremento da autonomía económica: ata agora os centros tiñan pouco poder de decisión económica. En primeiro lugar é necesario que o centro sexa dotado dos recursos humanos e económicos axeitados que permitan cubri-las necesidades reais e priorizadas dos centros. En segundo lugar o centro necesita autonomía para administrar eses recursos económicos de acordo co seu proxecto educativo e non estar limitado polas instrucións que marcan os conceptos nos que unicamente se pode gastar ese diñeiro. Necesítase pois unha autonomía plena para xestiona-los recursos económicos asignados a partir dos criterios establecidos polas administracións, cun control interno do consello escolar e cunha fiscalización administrativa externa. Nesta liña facémolas seguintes suxestións:

- Dotación de infraestructuras contextualizadas (edificio, instalacións, mobiliario).
- Autonomía plena para xestionar los recursos asignados ós centros.
- Financiamento “básico” suficiente para tódolos centros e “complementario” para os centros que presenten proxectos educativos e programas específicos que xustifiquen o incremento de presuposto.
- Posibilidade de comprar e vender material inventariable.
- Capacidade de obter recursos propios a través doutras vías, preservando a liberdade do centro educativo.
- Incluír no cálculo de asignacións da administración, ademais do número de alumnos, mecanismos correctores como proxectos, programas específicos, zona de actuación...
- Tería que considerarse o traslado a tódolos centros da xestión de gastos de mantemento. As obras de restauración e construción terían que ter a localidade como marco de realización.
- Os gastos de mobiliario e material didáctico deberían transferirse ós centros, ata agora realízanse por petición tipificada, co que probablemente sería máis axustada ás necesidades.
- Traspaso gradual ós centros de primaria da xestión dos gastos de mantemento como o gasto de enerxía, calefacción, pequenas reparacións, limpeza.
- Transferir cantidades económicas suficientes para xestionar-lo persoal de administración e servizos do centro, medida que tería que facerse coa prudencia necesaria para garantir a transición da situación actual á libre contratación por parte do centro.
- Compromiso de rigor e transparencia na xestión do diñeiro público, establecemento de auditoría e supervisión dos centros educativos.
- Formar en técnicas de xestión ó administrador-secretario dende a concepción do centro como un servizo público.

10.15.- Incrementar a colaboración das entidades locais en materia educativa. Especialmente os concellos deben asumir máis responsabilidade, participación e colaboración na atención das necesidades educativas. Responsabilidades sobre todo económicas, pero

tamén de colaboración en actividades curriculares e extraescolares; coordinación dos profesionais que traballan en servizos sociais, actividades culturais, contratación de monitores, concursos escolares.

10.16.- Aproveitamento das redes telemáticas e a súa influencia na organización dos centros en aspectos, entre outros, como elaboración de horarios; a xestión curricular, organizativa e económica do centro; as múltiples aplicacións educativas de internet. Neste senso a conexión dos centros educativos a internet abre novas posibilidades educativas e organizativas ós centros, aínda por explorar.

10.17.- Avaliación interna e externa do funcionamento da autonomía. Débese ir cara á máxima descentralización e autonomía dos centros educativos no aspecto curricular, organizativo e económico, pero tamén buscar, como servizo público, a mellor calidade de ensinanza a través da avaliación que actúa como control e motor de innovación.

Hai que ir creando nos centros unha cultura da avaliación. Avaliación interna do propio centro como motor de cambio e perfeccionamento profesional. Pero tamén avaliación externa como control e motor de dinamización da avaliación interna. Cómpre xeneralizalo Plan ACE e a formación do profesorado sobre o proceso e instrumentos da avaliación interna. Avaliación que ten que implicar a tódolos elementos do sistema: alumnos, profesores, pais, programas, sistema de avaliación, recursos, contorno e a propia administración.

Para rematar, queremos recordar brevemente algunhas ideas matrices deste relatorio. A autonomía é a proposta de desenvolvemento coherente co proceso de descentralización dos sistemas educativos e coa busca dunha maior calidade educativa en resposta ás necesidades dos distintos contextos e á necesidade de máis participación de tódolos implicados.

Para poder tomar decisións eficaces necesítase a transferencia ós centros dos aspectos curriculares, organizativos e económico-administrativos. Transferencia tamén dos recursos necesarios para poder realizar eficazmente o proxecto educativo do centro. Este traspaso de competencias ten que ir acompañado da información e formación necesaria para que a comunidade educativa estea capacitada para tomar decisións eficaces.

A autonomía interdependente compromete os alumnos, profesores, pais, comunidade local e administración nun proceso de colaboración e construción do benestar creativo das persoas consigo mesmas (autoestima), cos demais (empatía) e coa vida, o mundo (ecoloxía). A finalidade da educación é aprender a ser e expresarse, desenvolve-la intelixencia integral, que harmoniza a visión racional, emocional e social de nós mesmos e da realidade. A sociedade do futuro será a sociedade do *pensamento integral* e do *benestar creativo*.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARLIN, P. K. (1990). "Wisdom: the art of problem finding". En STERNBERG, R. *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARMAS, M. (1996). *Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago. Microficha.
- ARMAS, M. (1998a). "Hacia un modelo integral de evaluación y orientación psicopedagógica". En *Primer Congreso de Orientación y Diversidad*. Santiago: Tidis-Expo.
- ARMAS, M. (1998b). *Dirección Integral de Centros Educativos*. Santiago: Tórculo.
- ARMAS, M. (1999a). "Proxecto de traballo en trastornos de conducta no Equipo de Orientación Específico". Documento policopiado. Inédito.
- ARMAS, M. (1999b). *En busca del bienestar docente*. Documento policopiado. Inédito.
- ARMAS, M. y SANCHEZ, L. (1998). "Programas de intervención para el desarrollo de la "inteligencia integral" en la adolescencia". En INFAD. *Intervención psicológica en la adolescencia. II. Comunicaciones*. Pamplona: INFAD.
- ARMAS, X. (Dir.) (1998). *A innovación educativa en Galicia na Educación Secundaria (1990-1996)*. Santiago: Tórculo.
- BARCELÓ, F.; GARAGORRI, X.; AYERBE, P. (1997). "Escuela, escuela pública y autonomía". En GARAGORRI, X. y MUNICIO, P. *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1993). "Tradición y cambio en la dirección escolar". En *Ponencias del Seminario de Dirección de Centros Escolares*. A Toxa: Consello Escolar do Estado.
- BELTRÁN LLERA, J. A. (1998). "Programas de intervención para la mejora de la inteligencia y de los valores en la adolescencia". En INFAD: *Intervención psicológica en la adolescencia. Ponencias*. Pamplona: INFAD.
- BOLIVAR, A. (1995). "La doble cara de la descentralización y autonomía". En *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.
- CALDWELL, B. J. y SPINKS, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1997). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1995). *A participación nas escolas galegas. Curso 93-94*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- COSTA, A. (1999). "A ensinanza non universitaria. Galicia". En EGAP: *Xornadas de estudio sobre a descentralización do ensino*. Santiago.
- DRUCKER, P. F. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- EMBID, A. (1999). "O marco xurídico da descentralización do ensino". En EGAP: *Xornadas de estudio sobre a descentralización do ensino*. Santiago.
- ESCUADERO, J.M. (1994). "El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario". En *Revista de Educación*, 304, 113-145.
- FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DE VALENCIA (1993). *V Jornadas Estatales del Forum sobre Autonomía de Centros Educativos*. El Puig.
- GAIRÍN, J. (1993). "El objeto de la organización escolar". En GAIRÍN y ANTUNEZ (Coords.). *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- GAIRÍN, J. (1996). *Organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARAGORRI, X., y MUNICIO, P. (1997). *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOMEZ OCAÑA, C. (1989). "Modelos para la descentralización educativa". En *Revista Española de Pedagogía*, 183, 337-362.
- ICE DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1994). *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- INGLEHART, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- KRAMER, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom. En STERNBERG, R. *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1997). "Diluyendo los límites del centro educativo: bases para la organización de un sistema de servicios basado en los centros educativos". En LORENZO, M.; SALVADOR, F.; ORTEGA, J. A. *Organización y dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas Actuales*. Granada: Grupo Ed. Universitario.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1989). (Coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- MAYER, J. D. & SALOVEY, P. "The Intelligence of Emotional Intelligence". En *Intelligence*, 17(4), 433-442.

- MUÑOZ-REPISO, M. (1994). "Valores y autonomía del centro docente". En VILLA, A. (Ed.). *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PUELLES, M. DE (1992). "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental". En *Revista de Educación*, 299, 353-376.
- STERNBERG, R. (1990). *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. (1997). *La sabiduría. Discurso de apertura del curso 1997-98*. Madrid: SEK.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- WEILER, H. N. (1992). "¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?". En *Revista de Educación*, 299, 57-80.
- ZABALZA, M. A. (1998). "Diversidade e currículo escolar: que condicións institucionais para dar resposta á diversidade na escola". *Seminario "Escola, diversidade e currículo"*. Porto.
- ZABALZA, M. A. (1999). *A convivencia nos Centros Escolares de Galicia*. Estudio previo elaborado para o Consello Escolar de Galicia. Inédito.

I.3 AUTONOMÍA CURRICULAR DAS ESCOLAS

MIGUEL A. ZABALZA
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Calquera observador atento ós acontecementos neste final de século pode constatar con facilidade cómo o progreso social e cultural das nosas sociedades se produce nunha dirección bicéfala: por unha banda existen fortes tendencias á homoxeneización, froito do crecente poder dos *mass media* e das multinacionais; por outra banda, converteuse a diversidade nun dos dereitos substantivos ata constituír unha especie de “relixión posmoderna” e un dos valores máis arraigados nos suxeitos e nos grupos.

Nese contexto, aborda-lo tema da autonomía na educación vai “*de soi*”. Como non podería ser menos, suxeitos, grupos e institucións teñen formulado ante si o forte reto de afronta-lo dilema homoxeneidade-diversidade e o de centralización-autonomía como puntos quentes do seu desenvolvemento no futuro inmediato. Dúas bases son de frecuente atribución a este movemento.

- Son moitos os expertos que identifican a aparición das políticas de delegación e *empowerment* dos centros escolares como unha das derivacións dos novos enfoques neoliberais. Peor, por moito que iso sexa efectivamente así, o certo é que non sería doado concibi-lo hoxe, pero sobre todo o mañá das institucións escolares sen ese proxecto de futuro construído a partir da **autonomía**. Pero non cabe dúbida que esa tendencia a reduci-los compromisos do Estado (o chamado Estado do benestar) e a deixar que os servizos sexan regulamentados polo propio mercado “**colorea**” e condiciona este movemento universal en dirección á autonomía das institucións (que

deben, dise, asumi-los seus riscos e adaptarse ás circunstancias do seu contorno).

Habería que vincular, por outra banda, a idea da **autonomía** ó desenvolvemento do pensamento posmodernista (agora en crise coa aparición de novas tendencias centralizadoras e orientadas ó control) no que o individual adquire un especial relevo e a diversidade non aparece xa coma unha desviación da norma senón coma unha virtualidade positiva e enriquecedora do conxunto.

Por esa razón, certas temáticas vinculadas a esta problemática están de permanente actualidade: a multiculturalidade, as respostas educativas ós suxeitos con necesidades educativas especiais, a propia autonomía dos centros escolares e dos profesionais da educación, a incorporación ó currículo escolar dos trazos propios da historia e da cultura de cada país ou rexión, etc. Todos eles levan na súa raíz a problemática da diversidade e a busca da mellor maneira de incorporala como patrón axiolóxico e como principio de procedementos prácticos á acción educativa das escolas.

Nesta sintética revisión do sentido e das condicións da autonomía curricular dos centros escolares imos analizar (máis ben, suxerir) tres puntos de especial relevancia: 1) o **sentido político da autonomía** que actúa como contexto ou fondo de calquera posibilidade de autonomía curricular; 2) a **natureza pedagóxica e didáctica da autonomía curricular** das escolas e 3) as **desviacións e riscos da autonomía**.

No seu conxunto, eses tres puntos poden servirnos para abrir un espacio de debate ó redor do que significa a idea da "autonomía curricular" e qué condicións afectan a súa posta en marcha real.

1.- A perspectiva política da autonomía como contexto xeral

Semella obvio que debemos aceptar como postulado inicial que o tema da autonomía constitúe, nas súas bases máis fundamentais, unha cuestión política, de política educativa. A autonomía dos centros non foi posible no pasado, alomenos no noso país, porque os modelos políticos estaban formulados desde enfoques centralistas. E será posible, de selo, no futuro só se a filosofía desde a que se deseña o modelo educativo dun país integra a descentralización e a autonomía de xestión coma un dos parámetros ideolóxicos que se toman en consideración. Non convén esquecer, neste sentido, que o tema da autonomía está estreitamente vencellado co da "democracia" e co valor que se lle adxudique a esta maneira de tomar decisións, incluíndo aquelas que se han tomar no ámbito local.

Non se trata dunha cuestión sinxela, pois é ben sabido que os poderes públicos tenden, en xeral, a preservar as súas competencias e a se reservar a súa capacidade exclusiva para lexitimar as iniciativas educativas. Inclusive cando se recoñece formalmente a autonomía dos centros educativos e a súa capacidade para tomar decisións, búscanse outros subterfuxios (a regulamentación da norma básica, os sistemas de control administrativo, as condicións da xestión institucional, a xestión dos recursos humanos, os mínimos curriculares, etc.) que acaban desdibuxando o seu sentido orixinal.

Algúns analistas chegan a dúbida de que unha estrutura tan burocratizada como é, en xeral, a administración educativa, nunca chegue a facer efectivo un grao de autonomía real que sexa significativo. "A autonomía, vén a dicir, non se concede, conquístase".

De tódolos xeitos, pasar dun modelo educativo centralizado (no que prima a homoxeneidade e as decisións que afectan o deseño do proxecto educativo son adoptadas e/ou lexitimadas desde o poder central) a un modelo descentralizado (no que as decisións que afectan a educación se van tomando en distintos niveis ou graos do sistema, incluídos como peza significativa os propios centros escolares) é un proceso lento e con moitas complicacións.

Se quixeramos facer un balance de cáil é a situación a este respecto, poderíamos formulármolos unha serie de cuestións do seguinte tipo:

- ¿Como están distribuídas as competencias no conxunto do sistema educativo? ¿Que decisións se reserva a Administración central? ¿Cales son as que delega ás administracións periféricas? ¿Cales dependen explicitamente dos centros escolares?

O que define a un modelo descentralizado é que se incorporan novos axentes e instancias á toma de decisións. Por iso, a distribución de competencias (reais, e non só formais) resulta moi significativa para entender a concepción que se ten, na práctica, da estrutura do sistema educativo.

- Esa progresiva graduación das decisións ¿supón, á súa vez, unha progresiva diminución da relevancia das devanditas decisións?

Dito doutra maneira, ¿sucede que ó final as cuestións que se han decidir no marco de cada centro escolar son practicamente irrelevantes e só afectan aspectos moi secundarios do proceso formativo ou do funcionamento da institución?

- Que tipo de *feed-back* se produce entre as decisións tomadas nos centros escolares e os compromisos que por mor de tales decisións deben adoptar as estruturas superiores?

Semella evidente que as decisións que se adoptan central afectan, alomenos formalmente, a tódolos niveis subordinados. Pero pode acontecer (de

feito, ocorre con frecuencia) que as decisións que han de adoptar os niveis inferiores do sistema quedan reducidas ó propio espacio no que se produciron e a súa viabilidade queda suxeita ás condicións e posibilidades que posúa a propia entidade que toma a decisión. Deste xeito, de pouco serve que os centros teñan (na teoría) a capacidade de adoptar decisións de diverso signo se logo van depender de si mesmos para poñelas en marcha (é dicir, se a Administración ou os niveis superiores do sistema non van sentirse implicados nin comprometidos nesa decisión: en darlle o seu apoio, en facilitala a través de medidas financeiras ou de reforzamento do profesorado, etc.). Algo así coma se se deixara senti-la idea de que "vostedes decidan o que lles pete pero a sabendas de que se deberán facer cargo de pór en práctica as súas iniciativas sen poder contar co concurso alleo: o que se acaba de chamar **cambios a custo cero**".

- ¿Que tipo de recoñecemento se fai das devanditas competencias compartidas? ¿Trátase dunha concesión gratuíta e puntual da Administración ou do recoñecemento explícito desa capacidade dos centros escolares? ¿Figura nalgún documento oficial e público e de maneira explícita esa capacidade dos centros escolares para constituírense en co-axentes das decisións formativas que se desenvolven no seu seo? ¿Están claramente especificados eses ámbitos nos que a toma de decisións lle corresponde á institución?
- Tampouco se debe esquecer que as institucións en si mesmas son entidades complexas, sistemas constituídos por axentes diversos que con frecuencia posúen percepcións diferentes do que se debe facer na institución e do xeito de facelo. A autonomía, cando se achega ata o nivel institucional, aínda debe ser analizada desde o punto de vista de cómo se reparte no seo da institución: ¿quen toma as decisións dentro da institución?, ¿que papel xogan cada un dos sectores da comunidade educativa na toma de decisións (de cada tipo de decisións)?

Aspectos tan importantes como o modelo de dirección institucional que se asumira (se a maior parte das decisións se adoptan desde a dirección a autonomía institucional queda reducida); o papel dos pais na toma de decisións (ata ónde poden intervi-los pais á hora de decidi-la **liña que ha seguir** o centro escolar; o papel dos alumnos (tanto no que se refire á institución no seu conxunto como ó traballo dentro de cada clase); o nivel de participación dos profesores e a existencia efectiva de decisións conxuntas, etc.

2.- A perspectiva curricular da autonomía como espacio concreto de toma de decisións

Non estou seguro, e algúns colegas estarían certamente en desacordo, de que sexa posible separa-lo curricular do político. Pero soamente o fago para os efectos dunha mellor comprensión da problemática da Autonomía dos centros educativos.

Desde a perspectiva curricular a Autonomía dos centros xoga varias e importantes funcións que se engaden ás xa mencionadas nos aspectos políticos e de xestión. Enténdese que posibilita-la Autonomía dos Centros Escolares desde o punto de vista curricular debe servir para:

- Consegur unha mellor adaptación das propostas formativas ó contorno social e cultural no que se sitúa cada centro escolar.

Trátase de fuxir do sistema do "centro único", habitual nos modelos centralistas. Tódolos centros escolares funcionan coma se fosen un só con diversas sucursais. Todos ensinan o mesmo e baixo os mesmos supostos e condicións.

Pero esa tendencia á homoxeneidade foi esgotando boa parte das enerxías innovadoras dos centros escolares. Sometidas todas ó mesmo parámetro de esixencias e condicións, as escolas acaban perdendo a súa identidade e quedan convertidas en simples "lugares" onde se executan os plans xerais.

O debate entre os **currícula** prescritivos definidos pola administración educativa (os modelos centro-periferia que caracterizaron a política curricular española ata a última reforma) e os **currícula** locais elaborados polos propios centros foi tendendo a buscar un equilibrio en formatos curriculares nos que a administración educativa e centros escolares comparten a responsabilidade da definición do proxecto formativo.

- Consegur, por medio desa adaptación ó contexto, unha mellor adecuación entre proxecto formativo e necesidades educativas dos suxeitos.

Deste xeito, as propostas curriculares pasan de ser simples esixencias do proceso de socialización (o que os escolares deben saber e facer para incorporarse ós diversos niveis sociais) a ser itinerarios máis abertos ó crecemento individual.

A escola da homoxeneización cultural ábrese, a través da adaptación curricular, a alternativas máis flexibles e respectuosas das diferencias. Formulacións de difícil resposta nas propostas homoxeneizadoras (nas que o protagonista fundamental é o "programa de contidos" que tódolos suxeitos teñen que asimilar) van tendo algunha posibilidade: a multiculturalidade, a "educación para todos" (sen exclusión por mor de clase social, características persoais ou estilo de conducta), os itinerarios alternativos en función de intereses diversos, etc.

- Conseguir unha maior implicación da comunidade no proxecto formativo.

Sábese desde sempre que os modelos curriculares centralizados (que normalmente coinciden cos modelos técnicos) presentan graves problemas no que se refire á implicación das persoas que forman parte do último anel da cadea: xustamente aqueles e aquelas que deben levalo a cabo (profesores/as) e tamén aqueles que son os seus beneficiarios (alumnos/as).

“Programación dada” vs. “programación posta” denominaba este dilema Miguel Fernández Pérez. Cando todo vén dado desde fóra, cando as decisións máis importantes escapan ó noso control e ó noso coñecemento é difícil que sintamos ese proceso coma algo noso: é, máis ben, algo “doutros”, algo que “outros” decidiron que eu debo facer. Nesa medida, incluso anque a proposta poida ser boa, sempre queda coma algo “alleo” e pouco propiciador da **identificación** persoal e institucional con el.

A identificación e implicación que se pretende potenciar a través da autonomía dos centros escolares afecta non só a propia comunidade educativa senón o conxunto da comunidade social á que a escola atende. Canto máis se integren as escolas no seu contorno máis diferente se verán obrigadas a seren (posto que os contornos son diferentes). As posibilidades que ofrece un contorno urbano e as que ofrece un contorno rural, o tipo de suxeitos que se atende nun e noutro de ámbolos contextos, as experiencias persoais ou culturais coas que uns e outros acceden ás escolas, etc., son moi diversas. E as escolas deben ser sensibles a esas diferencias e estar en condicións de adapta-las propostas curriculares xerais ás condicións e características (no seu sentido positivo, como recursos dispoñibles, e no seu sentido negativo, como necesidades que cómpre cubrir) de cada centro escolar.

- Enriquece-la proposta curricular con aspectos pertencentes á cultura local, á tradición desa institución, ás posibilidades que ofrece o seu contorno.

A teoría curricular prestoulle especial relevancia a este punto de actualización e enriquecemento do currículo. Neste sentido, autonomía e flexibilidade do currículo son condicións básicas que se complementan mutuamente: o currículo faise máis flexible para incorporar aqueles elementos que faciliten unha orientación máis vitalista dos contidos académicos (é dicir, que o que se aprende na escola lles ofrezca ós alumnos/as a posibilidade de decodificar mellor a súa propia realidade e o contorno no que viven).

Nese sentido comezaron os italianos a falaren do “sistema formativo integrado” que concibe a toda a cidade ou a todo o territorio como axente educativo, actuando como unha rede de recursos e escenarios de formación.

Cada escola está así integrada nun sistema que transcende os seus propios muros: a formación dos suxeitos compártese por toda a rede de axencias formativas (desde as escolas ata as bibliotecas, os museos, as asociacións, os entes culturais e sociais do territorio, etc.).

Este tipo de formulación esixe que as escolas se convertan en algo dinámico e moi integrado no seu propio contorno. Institucións capaces de configurar uns proxectos formativos que teñan en conta os recursos e as necesidades específicas ás que lles han dar resposta.

- Mellora-la flexibilidade curricular e con iso a posibilidade de lle dar unha resposta máis sensible á **diversidade** dos suxeitos.

A autonomía curricular facilita a atención á diversidade nos centros escolares: canto máis estables sexan os obxectivos e contidos educativos e canto máis homoxéneas as modalidades metodolóxicas (o que sucede, en maior ou menor medida, sempre que son definidos no ámbito central) tanto máis difícil se fan as modificacións que permitan integrarse no proceso ós suxeitos e grupos diversos. A espada de Damocles do “programa” oficial que amarga a tantos profesores (*“hai que da-lo programa, hai que da-lo programa”*) non é senón un atranco para incorporar aquel tipo de iniciativas que permitirían unha mellor adaptación ás condicións dos suxeitos ós que eses profesores deben atender.

- Mellora-lo recoñecemento oficial dos docentes e, conseguintemente, a calidade da ensinanza.

Este aspecto funciona como unha contribución da autonomía curricular dos centros escolares pero, á súa vez, tamén como unha condición. Nin se pode pensar na autonomía curricular á marxe dun bo nivel de competencia profesional pola parte dos profesores (porque o nivel de calidade da ensinanza caería fortemente ou dependería da capacidade individual de cada profesor), nin se pode pensar nunha mellora da profesionalidade de profesores e profesoras á marxe dun máis amplo recoñecemento da súa función como axentes curriculares. A época na que os profesores se concibían coma simples e obedientes executores das propostas curriculares preparadas polos expertos en cada materia, o que significaba a necesidade de construír currículos “a proba de profesores” xa está obsoleta e pertence ó pasado. Hoxe semella fóra de toda dúbida que a mellora de calidade da ensinanza (e polo tanto do currículo) pasa polo compromiso persoal e colectivo dos profesores, polo reforzamento da súa identidade profesional e polo establecemento de mecanismos intracurriculares que potencien a súa formación continua.

3.- Os perigos da autonomía das escolas

A experiencia habida ata o de agora nos procesos de autonomía das escolas foi facéndonos conscientes dos riscos implícitos no proceso. Entre as devanditas consecuencias adoitan citarse as seguintes:

1.- **A desregulación das actuacións educativas**

A renuncia pola parte da Administración a regula-los diversos pormenores da acción educativa (desde a organización institucional ata os contidos curriculares e as modalidades metodolóxicas) fai que as escolas amplíen a súa marxe de manobra e que poidan estableceren parámetros de actuación seguindo criterios diferentes ós oficiais. O risco da desregulación quedou especialmente de manifesto no que se refire á calidade da oferta educativa. Ó non ter que axusta-la propia oferta a uns parámetros específicos marcados pola Administración educativa, comezaron a predominar outro tipo de criterios máis próximos ós da rendibilidade e ganancia. Especialmente proclives a este esvaramento ata a dimensión "negocio" ou simplemente á redución da calidade da oferta son as escolas privadas (sobre todo aquelas montadas con criterios empresariais). Pero, incluso a propia administración educativa se deixa seducir pola idea de aproveita-la "imprecisión" da nova normativa para facer decrecer a presión das súas propias esixencias de calidade da oferta educativa pública (no que se refire á *ratio* profesor-alumnos; á calidade dos edificios e dos recursos; á especialización dos profesores, etc.).

2.- **O descompromiso dos poderes públicos**

A pretendida intención de potencia-lo compromiso da comunidade educativa agocha, con frecuencia, o intento das administracións públicas de descomprometerse elas mesmas, tanto en temas de financiamento coma de responsabilidade.

Os críticos dos actuais procesos de transferencia de responsabilidades ás escolas insisten no feito de que se trata, sobre todo, dunha trampa saducea: é a mellor maneira de pasarlle o problema de financiamento da educación ás institucións, ás familias e ó medio social. Deste xeito, din, os gobernos lavan as mans no referente o financiamento, e baixo a escusa de que poñen esa e outras cuestións nas mans das propias escolas, o que fan é inhibírense fronte ás carencias que existan ou poidan xurdir.

Do mesmo xeito que no Medio Oriente se leva a cabo aquilo da "paz por territorios", na política educativa pode introducirse a idea de "máis autonomía por menos cartos". O cal resulta, evidentemente, unha trampa.

3.- **O localismo**

Outro dos riscos dunha desregulación incontrolada é o do localismo. Ó disemina-las fontes de toma de decisións, a natureza destas vaise facendo cada vez máis dependente do contexto e dos factores e intereses que o condicionan. Este aspecto, que normalmente xoga un papel positivo ó achega-la toma de decisións ás situacións nas que esas decisións van facerse efectivas, pode levar tamén a procesos excesivamente vencellados ás características situacionais.

Este risco pode ter consecuencias negativas tanto na selección dos contidos e experiencias formativas como na reprodución, dentro da escola, das condicións que se viven fóra dela (por mor da peculiar distribución do poder e da capacidade de influencia dentro desa comunidade).

A esencia mesma do que supón o crecemento persoal e cultural dos suxeitos obriga a que as escolas se movan nunha forma de equilibrio particular no que conte tanto o local como o xeral. A grande mobilidade existente hoxe en día obriga, tamén, á defensa dun certo nivel de "tronco común" entre os proxectos formativos das escolas.

4.- **A desigualdade**

De tódolos riscos mentados, o máis perigoso e perverso é, sen dúbida, o da desigualdade que se pode xerar entre unhas escolas e outras. Deixadas as escolas as súas propias forzas (no financeiro, no educativo, na súa proxección social) iníciase axiña un proceso de diversificación que remata por produci-la desigualdade. Aparecen escolas ricas e escolas pobres, escolas dinámicas e escolas estancadas na mediocridade, escolas que conseguen un elevado nivel de implicación da comunidade e outras que quedan postergadas a elementos marxinais do contorno no que están situadas, escasamente interesado en cuestións educativas.

En todos estes casos québrase o principio xeral de igualdade diante dos dereitos dos cidadáns. A calidade da educación que se reciba vai depender dos factores conxunturais (xeográficos, sociais ou institucionais).

Hai uns días que un alto responsable da política educativa inglesa recordaba que se estaba producindo a situación de que a calidade da educación que estaban a recibir os nenos e mozos ingleses dependía na súa maior parte do azar: segundo, por razóns xeográficas ou doutro tipo, se viran situados nunha escola ou noutra a súa educación podería ser de alta calidade (se tiñan sorte) ou de pésima calidade (se lles tocaba o sambenito de ter que asistir a unha escola mediocre).

De aí que tanto a desregulación coma o descompromiso das administracións públicas, entendidas en termos absolutos e sen medidas de compensación, poi-

dan chegar a ter efectos realmente negativos sobre o exercicio do dereito a unha educación igual e de calidade pola parte de tódolos cidadáns.

5.- **A xeneralización**

De tódolos xeitos, debemos tomar en consideración que nin neste nin en ningún dos temas relativos á ensinanza resulta válido xogar con criterios xerais que descoñezan a grande variedade de contextos e situacións no mundo da ensinanza.

Aínda que queiramos defende-la autonomía (curricular e de xestión) dos centros escolares, o papel protagonista dos profesionais, a importancia do liderado dos equipos directivos, o importante papel que han desenvolver os pais, as condicións para mellora-la calidade da ensinanza, etc., non podemos deixar de considerar que nin tódolos centros son iguais, nin o son os profesores, nin os equipos directivos. A autonomía (o seu uso, a súa articulación, o seu aproveitamento para mellora-la calidade, etc.) pode funcionar ben nuns casos e farao menos ben noutros.

Por iso a Autonomía (escrita así, con maiúscula, como o dereito das institucións e dos suxeitos, e, a súa vez, como o compromiso que responsabiliza a uns e outros) non debe ser entendida só como un principio xeral senón coma un proceso vencellado a condicións e controis. Que, de tódolos xeitos, nunca deberían chegar a compromete-la súa natureza (negar nas condicións o que se afirma na definición do dereito) senón a garanti-lo seu mellor desenvolvemento.

Todos estes riscos da Autonomía dos centros escolares non pon en entredito o seu sentido e xustificación política e curricular, pero debe facernos conscientes da natureza precaria na que se produce o seu desenvolvemento.

Como sucedeu con outros grandes conceptos incorporados á política educativa (reforma, calidade, profesionalidade, etc.), o importante non é tanto a palabra canto os procesos reais que xenera na política educativa. Os grandes lemas non pasan de ser, en ocasións, senón sucedáneos ou pantallas tralas que se agochan outro tipo de propósitos ou circunstancias menos valiosos. De aí a importancia de facer análises críticas que alumeen as súas posibles deficiencias ou contradicións, ben nos postulados manexados (onde non adoita habelos ou non adoitan ser evidentes) como, sobre todo, nas prácticas xeradas (onde si aparecen cunha certa nitidez).

I.4 AUTONOMÍA CURRICULAR E PROFESORADO

JURJO TORRES SANTOMÉ
Universidade da Coruña

O proceso de descentralización na educación, o traspaso de competencias e responsabilidades desde as administracións aos centros de ensino, corre parello aos procesos de delegación que ocorren na esfera da produción e comercialización. Tráta-se dun proceso co que se pretende conseguir máis calidade e maiores cotas de eficiencia en tales servicios, aínda que sempre cinxíndose ás concepcións e definicións que de tales conceptos ten a administración que aposta por un modelo de sociedade e mercado liberal ou neoliberal.

As actuais sociedades neoliberais, pese á súa énfase no mercado e a que sexa este o que regule, ordene e mande, están a conformar non un Estado feble e rebaixado en poderes, senón todo o contrario, forte e intervencionista. Os novos estados neoliberais non se desentenden do control da sociedade para facilitar que as leis de mercado, da oferta e da demanda, do beneficio e lucro sexan as únicas que regulen. Máis ben o que sucede é que mudan as formas a través das que se produce o control e intervención do Estado. Os estados ceden autonomía, mais crecen en grande maneira as estruturas de control. Unha importante armazón de burocracia acrecéntase e faise máis visible. O Estado pasa a se preocupar pola avaliación das institucións ás que lles concede autonomía, pero unha avaliación non democrática, senón unha avaliación que presupón un modelo que non é sometido a debate público. O Estado desde unha aparencia de neutralidade, de respecto pola autonomía que o seu discurso explícito promove, mantén, con todo, outro discurso oculto de signo contrario. Mediante unha importante armazón de medidas legislativas, fiscais, de organización e avaliación ten aínda poder suficiente para asegurarse un control aínda máis férreo que antes. Este fortalecemento do poder é tal porque se fai de maneira máis acochada, sen grandes espaventos e, en moitas ocasións, con aparencia de non estar a facer nada, ata de certo desleixo.

Estas novas regras do xogo crean un interesante paradoxo: as persoas administradas atópanse cun bombardeo discursivo e legislativo no que se canta por completo a liberdade e a autonomía; teñen, xa que logo, que sentirse felices por ter recuperado ou conquistado un poder que reclamaban nas últimas décadas. Mais, por outra banda, decátanse de tal autonomía; notan ata un notable incremento de controis burocráticos e, xa que logo, no seu comportamento cotián detectan un maior control, séntense sen verdadeiras posibilidades de facer realidade eses dereitos de autonomía.

Se a administración proclama que hai autonomía curricular, tanto mestres e mestras como profesores e profesoras teñen a sensación de que todo está xa atado de antemán. De feito é moi frecuente escoitalle ao profesorado que o currículo xa está pechado, pese a que desde a administración se proclame a quen o queira oír que o currículo é aberto e flexible.

Xa non é só a administración a través dos corpos de Inspección quen vai exercer un control, vía proxectos curriculares de centro e proxectos curriculares de aula, senón que tamén as familias son colocadas en situación de ter que valorar o que se fai nos centros de ensino. A liberdade de elección de centro introduce no sistema escolar unha especie de "ética competitiva". Os centros son estimulados a competir entre si na procura de clientela. Algo que en momentos de caída da natalidade é previsible que chegue a xogar un papel decisivo para reforzar prácticas escolares máis tradicionais e conservadoras.

A preocupación dos centros corre o perigo de centrarse só na consecución de logros escolares, de tratar que o seu alumnado obteña uns bos resultados no remate de cada curso académico. Algo que se acentúa moito máis nos cursos implicados na valoración para o acceso á Universidade. A loita por boas medias no rendemento académico para asegurarse unha real liberdade de estudos universitarios é algo que condiciona en moi alto grao os proxectos educativos de cada un dos profesores e profesoras que traballan en bacharelato e COU.

Prodúcese, con esta nova obsesión, un desprazamento no interese educativo, nas intervencións escolares: pásase dunha preocupación por un ensino comprometido coa comunidade, coas necesidades do alumnado e da comunidade, interesado polas dimensións de xustiza e igualdade de oportunidades, a mirar só para os resultados. Mais non podemos esquecer que a avaliación da calidade do ensino non pode centrarse só nos resultados finais das diferentes materias de estudio. É imprescindible considerar o punto de partida: as características do alumnado, a súa procedencia sociocultural e económica, os recursos dispoñibles na comunidade e, en boa lóxica, no centro escolar.

Un sistema educativo obsesionado polos resultados finais, sen prestar atención ás condicións de onde se parte, é un xeito de nesgar interesadamente as análises de calquera sistema de ensino. Diante dunha sociedade avaliadora, por exem-

plo, recorrendo á publicación nos xornais dos resultados finais das probas de selectividade, calquera centro escolar é fácil que se vexa un tanto forzado a moverse nese campo de xogo. Para isto é previsible que trate de seleccionar o alumnado que podería acudir aos centros de ensino.

Se botamos unha lixeira ollada aos principais xornais, poderemos ver publicidade de centros escolares, tratando de comunicarlle á poboación que neses centros hai unha interesante oferta educativa, de grande calidade, con profesionais altamente especializados, mais ao mesmo tempo poderemos ler tamén advertencias como “non se admiten estudantes repetidores”. É dicir, a competitividade concentrada nos resultados escolares leva a seleccionar o alumnado que se vai admitir. Se un centro selecciona os mellores estudantes, os pertencentes ás familias máis acomodadas, que habitan en barrios con servicios ben dotados, en boa lóxica non vai ser difícil que atinxa uns bos resultados.

A nova dereita política que se está a conformar nas sociedades desenvolvidas actuais é o froito dunha confluencia, por unha banda, de grupos ideolóxicos neoliberais obsesionados por aplicar a todos os ámbitos da vida as leis da sociedade capitalista de mercado e por converter a todos os cidadáns e cidadás en consumidores e, por outra, da reorganización dos colectivos e ideoloxías conservadoras que diante do que eles interpretan como unha desintegración de institucións e valores tradicionais, os que lles serviron para manter os seus privilexios, tentan agora unha volta atrás; tratan de restaurar aqueles valores tradicionais idealizados que farán que os seus intereses non sexan postos en perigo.

Nesta sociedade en que os centros de produción, distribución e comercialización están a ser organizados desde modelos que podemos denominar como posfordistas, as institucións escolares non podían quedar fóra. Esta sociedade da flexibilidade laboral precisa persoas con destrezas e saberes pertinentes para facer funcionar o mercado. Unha economía que demanda traballadores e traballadoras flexibles, con múltiples destrezas e habilidades para acomodarse ás demandas do mercado e da produción precisará servirse do sistema educativo para poder saír adiante.

Fálase de que o Estado se está a descentralizar e a ceder cotas de autonomía. É algo obvio, mais no tocante á educación, penso que a tal autonomía e cesión de responsabilidades é aínda materia con moitos “flocos” pendentes. O Estado decidiu nunha grande parte o currículo base. A linguaxe cotiá inundouse de frases e conceptos que falan de autonomía para os centros docentes e o profesorado. Sen embargo esta descentralización quedou só en dimensións un tanto anecdóticas e, coincidindo coas percepcións da maioría do profesorado, en realidade onde se dan máis cotas para a autonomía é nas metodoloxías que se van empregar nas aulas e nas formas de avaliar ao alumnado. As linguaxes e prácticas de formación promovidas no eido da educación, tanto desde o Goberno do Estado como desde a Xunta de Galicia, fan que a tal autonomía quede enmarcada dentro duns límites que non

permiten auténticas innovacións escolares decididas polos centros escolares. As grandes liñas que enmarcan a autonomía restrinxen demasiadas posibilidades. O bombardeo de discursos psicolóxicos constructivistas, así como a imposición dun currículo base sen verdadeiro debate na comunidade galega, nin incluso no Parlamento galego, o mesmo que as liñas de formación pedagóxica do profesorado, a penuria de recursos económicos destinada ao sistema educativo, a restricción de equipos de profesorado, a pobreza dos recursos educativos cos que se dota aos centros escolares, etc., fan da palabra autonomía un concepto baleiro.

En realidade, podemos dicir que o que cambian son as formas de control e os lugares desde os que se fai visible, mais creando ao mesmo tempo a sensación de maior autonomía. Como sinala Thomas S. POPKEWITZ (1997, páx. 182), "a des-centralización pretende que a escolarización se faga máis responsable das esixencias da política; trátase de crear un mecanismo máis eficaz para pór en práctica as ordes determinadas polo Estado".

No fondo o que na práctica se pretende é delegar no profesorado unha "responsabilidade técnica", non política nin cultural. Ou sexa, que este elixa aquelas estratexias metodolóxicas que permitan que o alumnado responda de maneira máis adecuada nos controis de avaliación. En ningún momento se considera a posibilidade de dilucidar qué contidos serían máis apropiados tendo en conta o alumnado concreto co que se traballa, o seu contexto social, os intereses máis comunitarios e o tratarse dun sistema educativo galego e para Galicia.

As últimas reformas educativas en practicamente todos os países do mundo están a coincidir en deixar de manifesto un grande interese por parte dos gobernos de tales países por conformar un currículo común. O consenso para impor este tipo de políticas dun currículo común acostuma a garantirse sobre a base de bombardear a poboación con exemplos acerca de datos ou informacións que o alumnado dos últimos cursos dos niveis obrigatorios ou mesmo de bacharelato descoñecen. Así é doado ver nos xornais críticas aos sistemas escolares que se basean en que un determinado grupo de alumnos descoñece, por exemplo, en qué século viviu Góngora, ou ónde queda un determinado lago nórdico, ou qué rei fixo determinada conquista, etc. Contidos estes que descoñece a inmensa maioría da poboación universitaria doutros tempos; todo o máis que lembran é que nalgún momento debéron sabelo xa que estaba nos libros de texto daquela época. Pero máis nada.

É preciso recoñecer que se veu confundindo ser capaz de lembrar informacións inconexas e superficiais, desas que a penas serven para cubrir un crucigrama ou presentarse a un concurso de televisión de preguntas curtas, coa posesión do auténtico coñecemento acerca deses mesmos datos. Non podemos dicir que unha persoa teña unha cultura literaria só por ser capaz de enumerar os dous ou tres títulos máis famosos que escribiu un determinado literato (ou sexa, aquilo que viña naqueles libros de texto que estudaron as xeracións adultas que hoxe se escandalizan dicindo que os niveis culturais están a baixar). O coñecemento dese importante

autor queda só, na inmensa maioría dos casos, nese lembrar os títulos das súas obras, mais sen telos lidos, ser capaces de gozar da súa beleza, da riqueza da súa escrita, do contido e mensaxe dos seus textos, das razóns polas que ese autor as escribiu, cómo foron recibidas no seu tempo, en qué autores e autoras posteriores se deixa ver a súa pegada, etc.

Non deixa de ser curiosa esta cantilena sobre o descenso dos niveis dos actuais estudantes, cando durante todo este século existen abondosos datos en todos os países desenvolvidos que deixan ben claro que cada nova xeración deixa moi atrás en coñecementos e destrezas á de seus pais e nais. Parece coma se a polémica pública sobre os niveis escolares viñera a ser unha forma de autoprotección das xeracións adultas fronte ás novas, unha especie de defensa dunha xerontocracia, tal e como subliñan Christian BAUDELLOT e Roger ESTABLET (1998, páx. 133): "a afirmación «o nivel baixa» maniféstase, en efecto, como un xuízo atribuído aos menores polos maiores que, medindo as xeracións novas co baremo, real ou suposto, dos rendementos que pretenden ter conseguido na época da súa xuventude, chegan á conclusión da superioridade dos de máis idade". Viría a ser como un acto de nostalxia, na liña de que todo tempo pasado foi mellor.

Os sistemas educativos modernos continúan a asumir un notable grao de parcialidade. En séculos pasados este escoramento era algo natural, na medida en que os sistemas educativos estaban concibidos para preparar as elites sociais. Os grupos sociais máis populares e en clara situación de desvantaxe non podían acceder aos centros de ensino. Sen embargo, a loita pola extensión do sistema educativo a toda a poboación, e a súa realización real nas últimas décadas non foi acompañada da imprescindible reforma dos contidos que se han traballar, da cultura básica que se ha promover. Podemos dicir que existe un certo atraso cultural no que se lexisla e traballa nas aulas escolares. Hai unha certa rutina á hora de seleccionar os contidos que se consideran imprescindibles para coñecer, interpretar e implicarse activamente no desenvolvemento da comunidade. Dá a sensación de que os actuais contidos son os únicos posibles e que, no mellor dos casos, o que se pode facer é engadir algunha cuestión puntual, mais sen retirar nada do que hai.

Dáse por suposto que os actuais contidos son o suficientemente neutros política, cultural e eticamente; que ningún colectivo social arranca con vantaxe.

Unha concepción de autonomía para o profesorado ten de ser non só para elixir estrexias técnicas ou pedagóxicas máis eficaces, senón, e principalmente, para establecer compromisos sociais e gozar de liberdade real para discernir e reflectir abertamente entre o que se ofrece como cultura ao alumnado; para poder presentar outras verdades silenciadas desde a administración ou nos produtos culturais que comercializan os grupos ideolóxicos e económicos máis poderosos. A autonomía curricular implica dispor de condicións para reflectir e dilucidar entre as distintas visións da realidade que se dan entre aqueles que viven nun determinado período histórico e espacio socio-xeográfico; para analizar os seus logros e os seus beneficios e beneficiarios.

Traballar no e para o sistema educativo obriga a sacar á luz as dimensións éticas, morais, políticas, económicas e sociais implicadas na selección da cultura coa que se traballa nas aulas, así como os silencios e deformacións que se producen (Jurjo TORRES, 1998, cap. IV).

En consecuencia, considero necesario abrir un grande debate en Galicia acerca dos contidos culturais que se deben traballar nos centros de ensino, tanto dos que poderían ser obrigatorios para todo o alumnado como dos que poderían incluírse como optativos. Esta dimensión sociopolítica é clave, pois só un debate semellante pode facilitar o deseño dun sistema educativo que garanta os intereses de todas as clases e grupos sociais do país.

Non se pode pasar por alto que nas sociedades actuais o consenso acerca de qué coñecementos son necesarios para a sociedade do futuro, cada día máis difícil de prever, está lonxe de ser algo obvio. O coñecemento é conflictivo, e os intereses que subxacen na súa construción, investigación e divulgación non son un asunto que deba de deixarse en mans de tecnócratas ou daquelas personalidades políticas que ocasionalmente se atopan á fronte das administracións educativas.

Institución escolar e transmisión cultural.

Desde hai un par de décadas son frecuentes os estudos que tratan de explorar o potencial dos profesores e profesoras como axentes de transformación social, como activistas sociais. Chegouse a demostrar claramente que as institucións escolares non funcionan sempre nun sentido reproductor, senón que existe unha certa autonomía que permite posibilidades de acción contrahexemónica (Jurjo TORRES, 1998b). Nas institucións escolares, tanto docentes coma estudantes incorporan as súas ideas e ideoloxías nas tomas de decisións e actuacións nas que se ven envoltos; adecuan os seus comportamentos para non entrar en contradición consciente coas súas ideas e concepcións da sociedade. Ten quedado xa moi desfasada a visión que contemplaba os centros de ensino como lugares onde, irremediabilmente, se construían e modelaban as persoas de cara a perpetuar o modelo de sociedade vixente; onde se levaba a cabo unha reprodución ideolóxica, cultural, económica e social dos modelos actuais de sociedade. As institucións escolares gozan de posibilidades e autonomía suficiente como para que outras cosmovisións, ideas, conceptos e prácticas alternativas poidan enfrontarse ás dominantes e oficiais.

A maioría das conceptualizacións sobre o rol docente viñeron asumindo a dun traballador ou profesional cun notable grao de ahistoricidade, descontextualizado. A penas se tomaba en consideración o marco social, económico, cultural e político no que se desenvolve o seu traballo. Igualmente, as cuestións sociais referidas ás desigualdades e formas de opresión, os asuntos que tiñan que ver coa loita contra o racismo, o sexismo, o edadismo, os fundamentalismos relixiosos e políticos, o cla-

sismo eran contemplados como perigosos e, xa que logo, unha saída típica era o escapismo. Estes asuntos considerábase que eran problemas moi importantes, pero demasiado complexos e que non tiñamos por qué introducir temas conflictivos nas aulas e enlear os nenos e nenas que alí acoden.

Esta idea de preservar o alumnado máis novo de contemplar as desigualdades e inxustizas sociais, de mantelo nunha especie de limbo, ou de paraíso artificial é o que explicaría o infantilismo e apoucamento da maioría dos libros de texto destinados aos niveis obrigatorios do sistema escolar, en especial, á educación infantil e á educación primaria. Considero preocupante o avance dunha especie de *Walt Disneyzación* da vida e da cultura escolar, na que a realidade presentada ao estudiantado, da man duns seres de fantasía ou animais de ficción, acaba reducida a un conxunto de descrições caricaturescas e, moi a miúdo, "azucradas" do mundo no que viven. Moitos dos libros de texto que se traballan nas aulas abusan demasiado deste tipo de imaxes e información. Pénsase implicitamente que como van dirixidos a nenas e nenos non deberían reflectir a vida real tal e como é; que é conveniente manter uns anos máis ao alumnado nun mundo máis próximo á fantasía. De aí que as situacións da vida cotiá que reflecten ese materiais curriculares a penas se diferencien, na forma e no tratamento, das que aparecen nos libros de contos e cómics. Esta modalidade de materiais curriculares infantilizados artificialmente acaba converténdose nun poderoso estímulo para incrementar o consumo da cultura do ocio conservadora, clasista, sexista e racista que promoven as multinacionais do tipo Walt Disney, Hanna Barbera ou Mattel e o seu mundo cursi de Barbie.

Tratar de evitar unha máis real toma de contacto das nenas e nenos co mundo que os rodea perpetúa unha imaxe negativa acerca das posibilidades dos seres humanos para intervir e transformar de maneira positiva a realidade, o mundo en que viven. Unha verdadeira socialización da infancia obriga as persoas adultas a lles ofrecer ás xeracións máis novas imaxes dos logros humanos, de cómo as sociedades foron mellorando as condicións de vida; esixe destacarlles a través de qué estratexias as mulleres e homes foron superando condicionantes físicos, e de qué maneira lograron enfrontarse con éxito a situacións de opresión e de dominación social.

Unha das consecuencias do afán por manter os nenos e nenas en paraísos artificiais é que se seguen mantendo excesivos silencios acerca da realidade. Os libros de texto que incorporan esta filosofía de fondo seguen considerando que no mundo só existen homes de raza branca, de idade adulta, que viven en cidades, están traballando, son cristiáns, de clase media, heterosexuais, delgados, sans e robustos. Dificilmente nos contidos da maioría dos libros de texto poderemos atopar información sobre temas como: a vida cotiá das mulleres, das condicións de vida das nenas, nenos e adolescentes tanto no pasado como na actualidade en diversos lugares do mundo, das etnias oprimidas, das culturas das nacións sen Estado, das persoas en paro e en situacións de pobreza, da xente que vive nos pobos e aldeas

da agricultura e da pesca, das persoas asalariadas con baixos salarios e soportando máis condicións de traballo, da vida das persoas con minusvalías físicas e/ou psíquicas, da situación das persoas anciás e enfermas, das ideas acerca do ser humano e do mundo que promoven as relixións non cristiás ou as explicacións das concepcións ateas, etc. (Jurjo TORRES, 1998, Cap. IV).

Cando algúns destes colectivos tradicionalmente silenciados, como froito das súas resistencias e loitas sociais, aparecen de actualidade como máis activos, como axentes de transformación da realidade e/ou como creadores de cultura, de obras de arte, é fácil que algunha etiqueta trate de resitualos con valoracións que deixen patente algunha forma de inferioridade nas súas producións. Algo que acostuma suceder coa utilización do cualificativo "cultura popular", que sempre aparece contraposto, de xeito visible ou latente a cultura oficial. Esta é a que leva as valoracións positivas oficiais, a que se vai converter obrigatoriamente en contido dos currículos escolares e a que vai abrir as portas ao mercado de traballo nesta sociedade neoliberal e conservadora. Xa que logo, cultura popular é a denominación coa que se reforza aínda máis a marxinação de todas aquelas experiencias, formas, artefactos e representacións de colectivos sen poder que os grupos sociais hexemónicos desde posicións institucionais de poder definen como de importancia menor ou secundaria.

A cultura popular é sempre política, no sentido que lle dá a esta palabra Hannah ARENDT (1997, páxs. 45-46): «a política trata do estar xuntos e os uns cos outros dos **diversos** ... A política xorde no **entre** e establecece como relación». A cultura popular é producida e gozada en e desde situacións de poder secundarias, pero ten entre os seus obxectivos tratar de alterar as correlacións de poder existentes. En moitas das creacións culturais populares pódese detectar con facilidade a enorme carga crítica que os seus produtores vehiculan e dirixen contra os grupos que controlan desde posicións de poder a sociedade. A música celta, rock, bravú, reggae, rap, por exemplo, nas súas creacións máis orixinarias e auténticas, ¿que outro significado ten se non o dunha reacción contra a cultura denominada "oficial" ou de "prestixio" ou cultura a secas, sen cualificativos? Acostuman ser producións culturais que xeran solidariedade entre os integrantes de colectivos humanos dos que a súa identidade está sendo posta en cuestión ou ameazada. Desta forma, os mozos recoñécense a través da música como tales, diferentes dos adultos; as persoas que habitan en determinadas nacións sen Estado recorren á música, á literatura e a outras formas creativas para defender o seu idioma, os seus peculiares estilos de vida e o seu dereito a decidir o futuro como tales pobos fronte ás ameazas de colonización e destrución da súa memoria colectiva.

Non podemos perder de vista que camiñamos cara a unha **sociedade informacional**, segundo a conceptualización de Manuel CASTELLS (1998, páx. 47), ou sexa, un modelo de organización social baseado en tecnoloxías moi desenvolvidas, no que a xeración, procesamento e transmisión de información se están a transfor-

mar nas principais fontes de produtividade e de poder. A diferenza co que outras persoas chaman sociedade da información, estaría en que nesta última concepción a énfase recae na importancia da comunicación do coñecemento, algo que podemos considerar consubstancial a todas as sociedades en todos os momentos da súa historia. Non existen sociedades que non valoren a transmisión da información e que non dispoñan de estratexias, máis ou menos sofisticadas, para comunicarse. Sen embargo, o tipo de sociedades que están a xurdir desde esta fin de século caracterízase polo poder de controlar a produción, circulación e utilización da información. A rapidez no acceso a determinadas informacións, por exemplo, pode axudar a incrementar a produtividade, competitividade e poder dun país, ou a deixalo "colgado".

En boa lóxica, un modelo de sociedade semellante debe obrigar a reconsiderar moitas dimensións do sistema educativo, de maneira principal as fontes informativas ás que se recorre e as metodoloxías de ensino e aprendizaxe das que se vale o profesorado para capacitar ao alumnado no manexo, comprensión, análise, utilización e avaliación da información.

Neste labor de repensar en qué consiste ser docente é imprescindible non esquecer a razón de ser das institucións escolares e da súa obrigatoriedade.

A institución escolar naceu e segue existindo cunha finalidade expresa na que todo o mundo coincide. É o espazo onde se produce de forma **intencional** a toma de contacto co legado cultural que cada sociedade foi construíndo. As novas xeracións adquiren consciencia da súa pertenza a unha comunidade e adquiren destrezas e valores que os identifican como membros dunha sociedade e cultura; constrúen estratexias para interpretar o mundo que os rodea, o que dará como resultado que as persoas que comparten un determinado espazo e participan das mesmas institucións acaben compartindo concepcións da realidade, posibilidades e limitacións á hora de intervir nela.

Segundo Amy GUTMANN (1987, páxs. 42 e ss.), unha sociedade democrática recorre á educación con dúas intencións: 1) Para orientar as nenas e nenos cara a determinados estilos de vida e para que eviten outros. Isto obriga a educar persoas reflexivas, que aprenderán a comprender, deliberar e a discernir entre diferentes opcións e modos de vida. 2) Para garantir a liberdade das persoas.

Asegurar estas capacidades de deliberación e de liberdade implica asumir dous principios básicos: a) de non-represión e b) de non-discriminación.

Comprometerse nunha educación non represiva supón evitar a tentación de que quen controla o Estado, o Goberno e a administración educativa ou os centros de ensino impoña as súas propias opcións de entre outras moitas rivais que moralmente se poden aceptar como axeitadas. O modo de favorecer a liberdade do alumnado é asegurando e promovendo a deliberación racional. Estas capacidades refle-

xivas demandan, á súa vez, liberdade para acceder a toda clase de perspectivas nos contidos culturais que se traballan nos centros de ensino.

O segundo principio obriga á ausencia de discriminacións. Responsabilizarse de evitar discriminacións esixe garantirlles a todos os colectivos humanos que se lles ofrecerá aos seus fillos e fillas unha educación capaz de asegurar o desenvolvemento das capacidades de deliberación e autonomía. Entre outras cousas, garantirase que todos os rapaces e rapazas acoden a centros escolares ben dotados, con recursos e profesionais competentes e durante o tempo necesario.

Loxicamente, este encargo que a sociedade lle fai á institución escolar implica que o conxunto de profesionais responsables deste traballo sexan persoas cultas, intelectuais. Non se pode educar, transmitir un legado cultural se non se posúe unha formación cultural sólida. En consecuencia unha esixencia do posto de traballo docente é a dunha sólida formación cultural e psicopedagóxica.

A importancia da cultura e o profesorado.

Ao meu modo de ver, é aquí onde está unha, non a única, das chaves do éxito ou fracaso das políticas educativas. Convén notar como, normalmente, non é ao profesorado ao que se lle estimula e demanda unha formación cultural máis importante. As institucións de formación do profesorado nos últimos anos incluso chegaron a abandonar este foco de atención para derivar cara a unha formación dominada case en exclusiva pola pedagogía e a psicoloxía. Formación que é imprescindible, pero moi incompleta cando se converte no único centro de interese.

Houbo un pensamento implícito que, en moitos momentos, contribuíu a que se eludira o debate acerca do nivel cultural que se lle debía esixir ao colectivo docente. Pensábase que como eran moi elementais e básicos os contidos culturais que se ían traballar cos nenos e nenas, bastaba con que o profesorado tivese unha mínima formación. Sen embargo, a realidade é moi diferente, pois todo o mundo sabe hoxe que, na maioría das ocasións, quen mellor divulga un tema é quen máis sabe. Só cando se sabe moito dun tema é posible distinguir entre a información esencial, e a menos importante, diferenciar o que en realidade é básico de todo o outro conxunto de informacións accesorias e pouco relevantes.

Con todo, houbo unha coincidencia de varios factores determinantes neste desviacionismo. Factores políticos, económicos e culturais contribuíron decisivamente a este escoramento formativo e profesional. É obvio que os grupos sociais que controlan e/ou teñen acceso a posicións de poder vanse preocupar por promover aquelas cosmovisións e producións culturais que máis os benefician, ou sexa tratarán de impor uns contidos culturais oficiais e, simultaneamente, tratarán de lles pór freo a aqueles outros capaces de favorecer a crítica e de pór en cuestión as formas hexemónicas de organización da sociedade.

Unha proba deste control e censura da información é a loita que na actualidade se está producindo pola propiedade e acceso aos medios de comunicación social. Todo o mundo é consciente de cómo os principais grupos de presión política e económica tratan de facerse co control de xornais, revistas, canles de radio e televisión, internet, etc.

É doado constatar como os grupos políticos máis conservadores veñen concentrando todos os seus esforzos en vixiar a "ortodoxia" dos contidos culturais que se traballan nas aulas. Un exemplo disto é a carta que o **Eagle Forum**, un dos grupos máis activos da dereita política norteamericana, puxo en circulación entre as familias e activistas sociais máis conservadores dos Estados Unidos (Michael W. APPLE, 1998, páx. 78-80). Carta na que se incita á mobilización das familias contra o profesorado que explique nas aulas, por exemplo, teorías evolucionistas en vez das creacionistas, que traballe temas de sexualidade humana, "incluíndo o sexo prematrimonial, o sexo extramatrimonial, a anticoncepción, o aborto, a homosexualidade, o sexo e os matrimonios de grupos, a prostitución, o incesto, a masturbación, o sexo con animais, o divorcio, o control da natalidade e os papeis de homes e mulleres; a conduta e as actitudes sexuais do alumno e da familia". Tampouco se admite que se poidan ofrecer "currículos relacionados con alcohol e drogas"; "instrución sobre guerra nuclear, política nuclear e xogos escolares sobre temas nucleares"; nin incluso a elaboración de sociogramas e sociodramas, nin "exames psicolóxicos e psiquiátricos, tests ou enquisas deseñados para extraer información sobre actitudes, hábitos, trazos, opinións, crenzas ou sentimentos dun individuo ou grupo".

Tamén houbo e seguen existindo razóns orixinarias do mundo da **economía** e da produción que cooperan para non incidir en maiores esixencias na formación cultural das profesoras e profesores. Desde o mundo da produción industrial taylorista e fordista contemplábase como de maior importancia disciplinar ao alumnao que dotalo de capacidades de análise e crítica que puideran dar lugar á aparición duns cidadáns e cidadás capaces de cuestionar os modos predominantes de organización do traballo e a produción, ademais da cuantía dos salarios e o reparto da plusvalía (Philip W. JACKSON, 1996; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998b).

O predominio do paradigma positivista veu apontoar tamén a idea dunha figura docente en forma de "profesional". O que desde perspectivas positivistas do coñecemento se contemplaba como requisito para incrementar os niveis de calidade do sistema educativo era a necesidade de investigar e logo divulgar aquelas leis universais que servirían para explicar o éxito e fracaso das aprendizaxes e, polo mesmo, para promover situacións de ensino e aprendizaxe apropiadas. Leis universais da aprendizaxe que funcionarían con independencia das condicións sociohistóricas en que ten lugar a vida das persoas. O profesorado debería aprender esas leis da aprendizaxe que, á súa vez, serían investigadas e construídas por outros especialistas, os da psicoloxía e pedagogía, e unha vez entendidas corresponderíalles

levalas á práctica nas súas aulas. Tratábase de descubrir o modo “exacto e correcto” de aprender a, de seguido, crear situacións de ensino e aprendizaxe acordes con tales principios e leis.

Esta epistemoloxía positivista foi conformando un tipo de pedagogía acorde. Trataríase de ir descubriendo leis para organizar as aulas, agrupar o alumnado, motivalo, ofrecerlle estímulo, disciplinalo e avalialo. Así, xurdiron unhas pedagogías máis ou menos derivadas das teorías da aprendizaxe estímulo-resposta, polo tanto pedagogías que dirixían a atención aos procesos expositivos dos que se valía o profesorado para que os nenos e nenas aprenderan uns contidos culturais “indiscutibles”, para lograr uns obxectivos conductuais, sempre argumentados como “neutrais” ou, o que é o mesmo, asociais e ahistóricos. O interesante era ver cómo había que organizar de maneira fragmentaria a información e expola recorrendo á menor cantidade de palabras para que fose memorizada máis facilmente polo alumnado e, ademais, se puideran incluír o maior número de temas ou leccións no menor tempo posible.

O alumnado tiña que memorizar todos eses datos, de ser posible comprendéndoo (aínda que calquera estudante sabe que este matiz na práctica non era imprescindible. Aí está a grande variedade de técnicas e estratexias de copia e “chuletaxe” que o alumnado foi construíndo para “aparentar” que sabía ou entendía aquilo que se lle esixía como de grande valor e indispensable para poder seguir aprendendo e continuar no sistema escolar). Unha proba desta distorsión do que significa aprender ofrécena a maioría dos libros de texto que circulan no noso sistema educativo e nos que se pode comprobar como ao remate de cada lección (por regra xeral, un texto informativo de moi reducidas dimensións) incorporan un “lembra”, ou sexa, unha especie de resumo do máis importante desa minúscula información anterior. En boa lóxica, cando o alumnado se enfronta con esta modalidade de libros de texto, o que maioritariamente vai facer é concentrarse nesas “lembra” ou “resumo” e deixar de lado o resto da información.

Se os contidos culturais derivados de epistemoloxías positivistas se asume que son neutrais, que son independentes das condicións de produción, das características e condicións de quen participa na súa construción e formulación, entón o que se precisa no sistema educativo é unha persoa, ou incluso un recurso instrumental (un libro de texto, un programa de ordenador) que faga un “traspaso” deses contidos ás mentes do alumnado. O importante é descubrir cómo organizar eses contidos, cómo presentarlle a información ao alumnado, de qué forma motivalo, cómo situalo nas aulas, qué normas disciplinarias impor e, por suposto, cómo ir avaliando con precisión e exactitude o progreso de cada estudante.

Unha perspectiva similar vai relegar o debate acerca de qué contidos culturais lle imos presentar ao alumnado, por qué, qué puntos de vista se elixen, a quen benefician as perspectivas elixidas, cáles non existen, a quen se malinterpreta, qué nesgos informativos existen nos recursos que se utilizan nas aulas, etc.

Neste momento, unha vez que o positivismo e os modelos conductuais están sendo obxecto de ataques contundentes, comeza a entrar en escena un constructivismo un tanto descafeinado, relido desde posicións psicolóxicas conservadoras. Unha perspectiva que tamén coincidirá en buscar explicacións da aprendizaxe de xeito descontextualizado e, loxicamente, dun modo “despolitizado”. O seu éxito está sendo tal que nalgúns momentos case se ofrece como “bálsamo de Fierabrás”.

Esta nova epistemoloxía preséntase sobre a base de argumentos con demasiada énfase en dimensións individualistas ou excesivamente “universalistas”, abstraéndose das peculiaridades de cada comunidade e do momento sociohistórico que se está a vivir. Nestes discursos psicolóxicos o ser humano aparece confinado á marxe de aspectos esenciais como son as dimensións socioculturais e histórico-xeográficas. Neles non se trata de pór de manifesto como estas variables xogan un papel decisivo na adquisición do coñecemento, do sistema de valores e no desenvolvemento de destrezas, tanto na súa selección como na súa valoración, interpretación e aceptación.

Difícilmente poderíamos opornos á actual perspectiva epistemolóxica que promove que “o coñecemento se construíu” sobre a base dos saberes previos de cada persoa; que o coñecemento non se recibe de maneira pasiva a través de calquera dos sentidos humanos. Con todo, non deixa de resultar sorprendente que en moitos momentos ese discurso chegue a esgotarse en frases tan simples, ao estilo dunha “muletilla” ou tic, deixando o afondamento en tal filosofía para o lector ou oínte.

Moitas persoas unicamente quedan coa idea un tanto abstracta de que todo é cuestión de “construcción”, pero dunha maneira tan baleira que nos momentos da actividade práctica moitos profesores e profesoras séntense incapaces de trasladar esa filosofía ás súas situacións reais nas aulas.

Non deixa de ser curioso que, logo de bastantes anos en que as análises sociolóxicas e ético-políticas estiveron a gozar dunha importante aceptación no mundo do ensino, de repente, moitos dos discursos máis psicolóxicos pretendan silenciar estas dimensións e características en que se veu pondo énfase. As persoas constrúen coñecementos, pero ¿cales? ¿cando? ¿onde? ¿en que condicións? ¿con que finalidades? ¿ao servizo de quen? ¿promovidos por quen? E arredor desta clase de interrogantes en que os silencios de moitos constructivistas resultan sorprendentes.

Non acostuma ser frecuente que nos discursos sobre constructivismo aparezan reflexións en torno a quen orienta, promove, e en qué dirección o proceso constructivista. Polo tanto, existe o perigo de asumir tacitamente un certo “naturalismo”; que todos os nenos e nenas deixados ao azar constrúen dunha maneira axeitada. Non queda visible a historicidade das construcións cognitivas e, o que é moi importante, en qué medida os contextos sociais, culturais, as condicións de vida das familias, barrios, aldeas ou vilas son dimensións para contemplar e de qué maneira.

Para a psicoloxía constructivista, a mente é un instrumento mediador que para nada se está a preocupar da certeza e validez dos contidos que a institución escolar, a través dos libros de texto ou do profesorado, presenta como dignos de ser coñecidos. A partir de aí a investigación educativa, o foco de atención do profesorado pasa a ser o grao de eficacia da organización dos recursos nas aulas, a motivación á que se recorre de cara a facer que as alumnas e alumnos asuman as concepcións "certeiras" que a escola ofrece, fronte a calquera outra que posúa ese alumnado concreto e que serían aprendizaxes "erróneas", se fosen diferentes.

En moitas explicacións e propostas constructivistas pode constatarase o predominio dunha concepción exclusivamente individualista da aprendizaxe. Cada alumno e alumna constrúe o seu propio coñecemento, exclusivamente persoal. Os compañeiros e compañeiras son considerados como instrumento ou recurso para favorecer esas aprendizaxes en cada persoa. Non existen a penas liñas argumentais nun tema tan decisivo como o dos agrupamentos do alumnado que faga fincapé na necesidade de desenvolver, por exemplo, a solidariedade entre quen comparte unha aula ou centro escolar, na esixencia de traballar en equipo para aprender a colaborar, coñecer as demais persoas que nos rodean, desterrar preconceitos e estereotipos sobre quen pertence a colectivos sociais marxinados ou a etnias sen poder.

Cando se realiza a enumeración das modalidades de agrupamento de estudantes, faise coma se todas tivesen o mesmo valor, coma se se tratara dunha toma de decisións simplemente técnica, para favorecer o potencial innato de cada neno e nena, para construír un coñecemento persoal e que, podemos deducir, terá consecuencias individuais. Esquécese mencionar as loitas que o colectivo docente, conxuntamente con outros movementos sociais, levou e leva adiante para contribuír a desterrar o sexismo (promovendo agrupamentos mixtos, de nenas e nenos); para favorecer a integración de persoas con discapacidades (conformando grupos con estudantes de diferentes niveis de capacidades e coñecementos); para colaborar na loita contra o racismo (sobre a base de agrupar a alumnas e alumnos de diferentes etnias nun mesmo grupo); para educar persoas máis solidarias (fomentando o traballo en equipo no cal cada estudante se chegue a sentir útil aos demais membros), etc.

O profesorado é moito máis que promotor de conflitos sociocognitivos e, polo mesmo, necesita deterse a pensar cuestións que superan os aspectos puramente psicolóxicos, tales como as dimensións de valor, xustiza, democracia, solidariedade que acompañan a produción e utilización do coñecemento e da tecnoloxía.

Un "sentido común" do que a súa construción estivo controlada polos círculos de poder, polos discursos promovidos por todo un conxunto de intelectuais oficialistas que gozan de toda clase de facilidades para acceder aos medios de comunicación e dirixir a produción do coñecemento e tecnoloxía, pode, deixado ao libre albedrío, funcionar en direccións reproducionistas. A realidade non acostuma adornarse con etiquetas explicativas, polo contrario é imprescindible esforzarse para

revelar o seu significado máis auténtico. Convén vixiar que o discurso “constructivista” non acabe convertido nun conxunto de etiquetas que disimule posicións “reproduccionistas”, pero con vestimentas e máscaras que dificulten captar a súa manipulación ao servizo dos mesmos intereses, dos poderosos de sempre.

O profesorado ten de ser culto, o que non equivale a ser unha enciclopedia; persoas que pretenden sabelo todo. Algo que os modelos tradicionais promoveron; non esquezamos que incluso os primeiros libros de texto eran denominados como “enciclopedias”, libros que recollían unha síntese de todo o que se consideraba o **saber oficial**. Pero ao ser sínteses o que aparecían eran definicións, enumeracións e clasificacións, sen lles prestar atención aos porqués de tales definicións, aos conflitos na súa produción, ás implicacións e intereses ocultos das sínteses que se ofrecían. Sínteses que á súa vez propagaban unha visión consensuada e desinteresada da ciencia, algo que estaba e segue estando moi lonxe da realidade. A produción de coñecemento, polo contrario, acostuma ser conflictiva. As rivalidades entre epistemoloxías, entre comunidades científicas e, inclusive, os antagonismos, celos e envexas a nivel máis individual, son algo idiosincrático do proceso de coñecer e do emprego dos saberes.

De aí que máis importante que ser enciclopedia sexa o de ser especialista naquelas parcelas do coñecemento que cada profesor e profesora ten ao seu cargo.

Notamos que alguén sabe dun tema, non só polo que é capaz de afirmar, senón tamén polos interrogantes que levanta, polas dúbidas que formula e polos problemas e a curiosidade que fomenta nas mentes de quen se pensa en posesión da verdade. Estar convencido de que se sabe algo supón frear as posibilidades de seguir aprendendo. Hoxe é algo admitido que os seres humanos nos caracterizamos porque o único que sabemos facer é construír un coñecemento provisional e non definitivo; é dicir, un tipo de saberes cos que, no mellor dos casos, imos resolvendo algúns dos problemas máis apremantes que somos capaces de entrever. Esta provisionalidade é o verdadeiro motor da ciencia e do progreso humano.

A través da historia as persoas que consideramos máis sabias, normalmente o que fixeron foi pór en dúbida formulacións, saberes e técnicas que unha importante proporción da poboación xa consideraba como definitivas. É esa capacidade de problematizar o que explica as grandes revolucións científicas. Esta filosofía é a que se corresponde co famoso pensamento do filósofo grego Sócrates, “só sei que non sei nada”, froito do seu convencemento da necesidade de cuestionarse todas as certezas que utilizamos as persoas para organizar a nosa vida e actuar. Con todo, cando analizamos os contidos culturais tal e como se vehiculan a través dos libros de texto, encontrámonos con posicionamentos contrarios aos socráticos: a verdade xa está descuberta, só hai que memorizala. É moi difícil encontrar nas informacións que reproducen os libros de texto interrogantes abertos, algo que os métodos pedagóxicos tradicionais baseados en leccións maxistras tampouco acostuman pór diante.

Cando defendemos unha figura docente destacando a súa dimensión de "intelectual", e non de "técnico", o que se subliña é a aposta por un tipo de persoa con capacidade para participar na produción do coñecemento e non, exclusivamente, na memorización ou almacenamento dos datos que **outras** persoas elaboraron. O profesorado precisa investigar nas parcelas de coñecemento en qué é especialista, en qué precisa para desenvolver o seu traballo nos centros de ensino.

Só un profesorado culto pode educar persoas con grande apertura de mente, coa convicción de que necesitan estar atentas ao que acontece e se pensa ao seu redor; que é preciso contrastar todas as informacións e observacións para asegurarse de que o que se pensa, se decide e se fai está suficientemente avalado e razoado.

Podemos distinguir tres tipos de persoas en función do seu nivel de apertura ás ideas alleas: alienadas, dogmáticas e críticas. As persoas de mente alienada non teñen interese en escoitar os argumentos opostos ou en analizar as súas propias crenzas e, xa que logo, operan só seguindo slogans e frases tópicas. Esta persoa corresponderíase co que C. Wright MILLS (1987, páx. 296) denomina "o home da masa", unha persoa aprisionada polas súas preocupacións persoais, pero que non cae na conta da súa verdadeira orixe e significado; un ser humano incapaz de expresar opinións diferentes ás daqueles grupos sociais instalados en situacións de poder e aos que segue con ollos vendados. Polo contrario, as persoas dogmáticas preocúpense de coñecer os puntos de vista opostos, mais só coa intención de refutalos; non son persoas abertas á posibilidade de admitir imperfeccións ou defectos nas súas crenzas. Sen embargo, as persoas con mentalidade crítica están dispostas a admitir perspectivas e puntos de vista contrarios xa que asumen que calquera sistema de crenzas ten flancos débiles e que poden corrixirse na medida en que se confrontan con informacións e opinións diferentes. Desde esta perspectiva, o debate pasa a ser considerado como algo imprescindible para formar opinión e tomar decisións.

Unha das razóns dos sistemas educativos nas sociedades democráticas é preparar os cidadáns e cidadás para poder exercer os seus dereitos e deberes sociais dunha forma responsable, solidaria e, en boa lóxica, democraticamente. De aí que xa C. Wright MILLS. (1987, páx. 295) escribira que "a principal tarefa que lle incumbe á educación pública, tal e como chegou a entenderse neste país, é política: facer o cidadán máis consciente e, polo tanto, máis capaz de pensar e vulgar os asuntos públicos". Aínda así, xa a mediados dos cincuenta, cando escribe esta obra, **A elite do poder**, é perfectamente consciente das desviacións máis notorias dos sistemas educativos modernos; de cómo se abandona a formación política, a formación para participar nos asuntos da comunidade, para someterse ás demandas dun capitalismo feroz, que reclama non persoas educadas, senón "adestradas" para ocupar postos de traballo o mellor pagados posible.

As queixas que moitas persoas adultas lanzan sobre a xuventude, en especial sobre o seu individualismo, por non dicir egoísmo, do seu illamento á hora de corri-xir incluso os seus problemas individuais, teñen, ao meu modo de ver, unha causa tamén no sistema educativo, na medida en que no seu paso polos centros escolares non chegaron a comprender cómo os problemas individuais e particulares teñen, na maioría das ocasións, unha explicación máis colectiva; derivan de condicións de vida que afectan a colectivos e grupos humanos aos que pertencen e que, por conseguinte, unha das formas máis eficaces de facerlles fronte e solventalos pasa por actuacións máis colectivas, precisa da colaboración do resto das persoas da comunidade.

Non esquezamos que “a cultura lle dá forma á mente..., proporcionáanos a caixa de ferramentas a través da que construímos non só os nosos mundos senón así mesmo as nosas propias concepcións de nós mesmos e dos nosos poderes” (Jerome BRUNER, 1997, páx. 12).

O profesorado é este intermediario cultural; conta cun enorme poder nas súas mans, xa que é quen se vai encargar de presentar a historia, o **pasado** da humanidade e, loxicamente da comunidade á que pertence a institución escolar na que traballa. De acordo coa selección do pasado defendida, tratará de explicar o **presente**; buscará nese pasado as razóns do que acontece na actualidade. Ao tempo que traballa co alumnado ese pasado e presente da sociedade, está facendo unha cousa moi decisiva: presentando o mundo das posibilidades. Estas explicacións de cómo o presente está condicionado polo pasado, á súa vez, funcionan como estímulo ou freos acerca do que as novas xeracións pensan sobre o **futuro**, sobre as posibilidades ou non de alterar determinadas situacións do actual momento histórico.

Educar, polo mesmo, supón “colaborar, nun grupo de persoas, ao nacemento das sensibilidade culturais, políticas e técnicas que farían delas auténticos membros dun público [non dunha masa] auténticamente liberal, é á vez un adestramento de capacidades e unha educación de valores. Inclúe provocar esas capacidades de controversia cun mesmo ás que chamamos pensar; e co outro, ás que denominamos debate” (C. Wright MILLS, 1987, páx. 295, *o corchete é meu*).

Dimensións morais no traballo escolar

As dimensións morais deben tamén sacarse á luz á hora de contemplar o traballo dos profesores e profesoras como o dunha comunidade educativa comprometida co favorecemento do desenvolvemento intelectual, moral, social e físico dos nenos e nenas. Este traballo no seo dunha comunidade educativa vai requirir dunha figura docente que sabe traballar en equipo tanto cos seus colegas como co alumnado; unha persoa cun espírito de colaboración desenvolvido, que se viu e ve obrigado a construír capacidades e hábitos de negociación.

Un sistema educativo que prima tanto as individualidades e o papel das persoas especialistas con diferente estatus e prestixio (profesorado xeneralista, docentes especialistas, psicopedagogos ou psicopedagogas, logopedas, asistentes sociais, ademais das figuras de dirección e inspección) non facilita modalidades de traballo cooperativo. Así, por exemplo, na maioría dos centros de ensino non existe unha tradición de traballo en equipo entre o profesorado das distintas materias e dos diferentes niveis educativos existentes en cada centro de ensino. Os temores persoais á hora de pórse a colaborar son obstáculos que é preciso derrubar. Quen máis quen menos foi formado nunha tradición de traballo individual e isto xerou persoas con temor a compartir, con medo ao ridículo e a trabucarse.

É imprescindible que cada docente caia na conta dos dilemas éticos e morais que son consubstanciais ao seu traballo.

Neste sentido urxe ter presente as cuestións de democracia, equidade e xustiza social e cómo se manifestan nas aulas. Nun momento histórico en que a humanidade via aceptando modelos de organización democráticos, polo menos teoricamente, que vai asumindo que a diversidade é a nota idiosincrática da especie humana, os discursos e prácticas escolares terán que considerar as implicacións destes principios. Non podemos ignorar que as discriminacións do alumnado nas aulas, segundo sexan as orixes de clase, de etnia, nacionalidade, relixión, así como a súa pertenza a un ou outro sexo, saen á luz continuamente en todas as investigacións. Algo que pon de manifesto como estas dimensións morais que deben tinxir o ambiente escolar deixan moito que desexar.

Convén ter presente que a democracia non se esgota nunha forma de goberno, senón que é un modo de vivir en sociedade e, en consecuencia, afecta á vida cotiá de cada cidadán e cidadá.

Se somos sinceros, teremos que recoñecer que a democracia non acostuma ser unha forma de vida que defina a vida cotiá de moitas escolas. Non o é en institucións onde a estrutura organizativa aínda é xerárquica. Non son só os alumnos e alumnas os que a penas teñen garantidos os seus dereitos (máis ben, só os deberes impostos), senón incluso o profesorado se ve en bastantes ocasións constrinxido no exercicio deste dereito polas direccións dos centros docentes e servicios de inspección. Algo que ademais pode chegar a acentuarse no caso das institucións escolares privadas, se son unicamente os seus propietarios os que deciden idearios e modelos pedagóxicos que tanto o colectivo docente como o alumnado deben acatar.

Esta dimensión moral do profesorado necesita exercerse non só nas aulas senón tamén coas familias do alumnado. Neste sentido é importante aprender a respectar e a ser prudentes nas interaccións coas familias.

Hai familias que se queixan de como o profesorado chega a entrometerse en cuestións persoais que non afectan para nada a tarefa educativa que a institución escolar ten encomendada. Un exemplo do que pretendo dicir é o caso dalgunhas entrevistas que teñen algunhas profesoras e profesores coas familias dos nenos e nenas que acoden por primeira vez ao colexio, en especial en educación infantil, e nas cales se fan preguntas acerca de se ese fillo ou filla foron ou non desexados. Pregunta frecuente, coido que por influencia de determinadas divulgacións da psicoloxía psicanalista, pero que non deixa de ser unha intromisión imprudente e insultante no ámbito privado da parella e que non ten que ver co que é a realidade nese momento da entrevista. O único que lle podería interesar a calquera docente é se ese neno ou nena, no momento presente, é ou non querido e aceptado.

Preguntas dese cariz serven para pór de manifesto un certo grao de improvisación e de falla de análise do que facemos desde perspectivas morais.

Hai que recoñecer que na actualidade aínda segue existindo quen concibe a profesión docente como o traballo en privado dun profesor ou profesora cun grupo de estudantes, sen necesidade de solicitarlle consentimento a ninguén nin de ter que dar contas diante doutras persoas ou colectivos, a non ser de certos contidos que é imprescindible impartir para permitir unha continuidade coa programación doutros integrantes do colectivo docente do centro.

Existe aínda na actualidade un sector do profesorado que ve como ameaza para o seu traballo a colaboración e toma de decisións compartida coas familias e co alumnado, en especial a medida que este vai crescendo.

Mais se por algo se caracterizan a maioría das familias é por desexar o mellor para os seus fillos e fillas. Así, por exemplo, moitas familias con escasos recursos económicos non dubidarán en apertar o cinto para que os seus fillos e fillas estudien naquel centro escolar privado que consideran que imparte unha educación de calidade. Non faltarán tampouco as familias que optan polo ensino privado, mais con criterios economicistas, como un investimento para o futuro. Estas saben que neses centros, en especial se están destinados a familias con grandes recursos financeiros, poder político ou cultural, estudian os que compartirán o futuro cos seus fillos e fillas; matricularlos na privada sería equivalente a asegurarlles amizades influentes para o día de mañá.

Non é estraño tampouco escoitar en entrevistas con docentes queixas sobre algunhas familias que protestan cando se pretenden levar adiante innovacións curriculares que pasan por variar os materiais didácticos, libros de texto, que tradicionalmente se viñan empregando, ou que critican a quen acostuma levar a cabo un maior número de saídas escolares, etc. Existen familias que esixen determinadas formas de traballar nas aulas, segundo din moitas profesoras e profesores. Ata certo punto, é lóxico que isto ocorra, pois tampouco as familias acostuman posuír a necesaria información para poder apostar por outras estratexias didácticas. Na maioría

das ocasións, o que en realidade fan as familias é apostar polo único modelo de escola que coñecen, o que cursaron no seu día.

Convén non esquecer que sobre educación todo o mundo acostuma opinar, xa que, por exemplo, na maioría dos países europeos case todas as persoas estiveron nalgún momento da súa vida nas aulas; coñeceron unha forma de educar e non renegarán dela mentres non atopen argumentos convincentes para asumir outros modelos.

Cando revisamos as razóns das tensións entre familias e centros escolares, podemos constatar como, a medida que se propagaron e asumiron os discursos máis profesionalistas sobre o traballo docente, incrementou o distanciamento coas familias e demais colectivos sociais. Propagáronse demasiados discursos que tentaban deixar claro que quen non sabe dun tema debe calar e obedecer a quen si coñece. Desde esta modalidade de profesionalismo non se ofrecen estratexias para lles facilitar información ás familias e estimular a súa participación. Nestas dúas últimas décadas machacouse as familias facéndolles ver que non tiñan idea do que é educar; a penas se lles deu axuda para repensar prácticas e rutinas características de modelos pedagóxicos tradicionais e autoritarios. Ao non proporcionárselles outras informacións e experiencias alternativas a confrontación, unhas veces larvada e outras manifesta, pasou a ser a norma en moitas das interaccións destas cos equipos docentes.

Esta ruptura da comunicación coas familias e, ademais, con outras organizacións sociais comunitarias (asociacións de veciños e veciñas, organizacións non gobernamentais, sindicatos, partidos políticos, etc.) tivo moito que ver coa loita do profesorado por reivindicar un maior prestixio profesional, autoridade e un maior recoñecemento social do seu traballo. A procura dunha mellor reputación profesional pretendíase lograr tratando de construír un corpo de coñecementos científicos, que posuían e custodiarían aquelas persoas que optasen e puidesen dedicarse ao ensino; coñecementos que, ao mesmo tempo, funcionarían como mecanismo de poder, de prestixio e xerarquía.

Se para un certo número de profesores e profesoras a chave estaba en dispor en exclusiva dun corpus de coñecemento científico, expresable tamén con terminoloxías e siglas só ao alcance dos iniciados e iniciadas, ¿como poderían casar unha demanda de participación das nais e pais no sistema educativo e esta modalidade de profesionalismo? Moi dificilmente.

Desde o meu punto de vista, o trasfondo deste fenómeno atópase en que estamos diante dun posto de traballo en cuestión, baixo sospeita con excesiva frecuencia. Un posto de traballo, ademais, ao que algúns sectores sociais culpabilizan con demasiada frecuencia de moitos males que obsesionan a sociedade e ao que lle transfieren a responsabilidade de reparalos. Isto tampouco impide que na perspectiva discursiva atopemos textos con opinións sobre a figura docente nas que se valo-

ra o seu traballo dunha maneira excesiva, e se proclama a súa excelsa función social. Algo que acostuma pasar cando se revisan os discursos máis oficialistas e oportunistas lanzados en momentos especiais, por exemplo, durante as campañas electorais, por quen se ve obrigado a opinar acerca de comunidades marxizadas e oprimidas. Pensemos, a modo de exemplo, na grande cantidade de discursos en que se loaba o traballo das mulleres no fogar, cómo se exaltaba o rol de nai, mais cómo, de seguido, se lle negaban os seus dereitos sociais.

Por unha banda, existe unha realidade moi dura, na que día a día os membros desa comunidade, grupo social ou tamén profesión, aparecen sufrindo menosprezo, tendo que soportar condicións inxustas de traballo e existencia; pero, simultaneamente, no nivel máis discursivo xorden apreciacións e razoamentos que incluso caen en esaxeracións dos aspectos positivos deses grupos sociais, por non dicir, nunha consideración en termos de "heroicidade" do traballo das persoas desas mesmas comunidades.

Certamente hai e debe haber, desde o meu punto de vista, límites entre as funcións que van desempeñar as institucións escolares e a esfera familiar. O profesorado non é, nin debe ser substituto de pais e nais e, por suposto, non debería caerse en rivalidades entre ambos os mundos polo afecto, respecto e atención dos nenos e nenas. Son esferas con roles e responsabilidades separadas, pero que poden e necesitan coexistir nas vidas das nenas e nenos.

Convén subliñar, non obstante, que tamén existiron posturas alternativas á confrontación. Houbo, ao igual que na actualidade, grupos de profesoras e profesores de esquerdas e nacionalistas que se esforzaron, e seguen facéndoo, por lograr implicar as familias como copartícipes do proxecto educativo do centro escolar. O prestixio dun educador ou educadora non debe basearse no distanciamento e inco-municación ou en tecnoloxías que sirvan para ocultar diante do alumnado e das súas familias qué se pretende levar a cabo e por qué.

A medida que se eleva o nivel cultural das familias, o profesorado atópase diante de pais e nais que demandan máis información sobre o que sucede nas aulas. Entre estas familias é previsible que algunhas delas teñan coñecemento doutros modos de facer o traballo escolar, razón pola cal os profesores e profesoras máis progresistas poden chegar a sentirse máis apoiados.

Nas análises sobre a importancia das familias existe tamén unha tendencia a consideralas como un colectivo uniforme, que todas son iguais, que pensan e lles interesa o mesmo. Con todo, as familias diferencianse entre si por razóns e compromisos de clase social, nacionalidade, etnia, xénero, sexualidade e relixión que incidirán, á súa vez, nas relacións que establezan cos colexios aos que acoden os seus fillos e fillas.

As familias póñense contra a institución escolar na medida en que comprobaban que tamén en bloque son rechazadas, que se lles considera un estorbo. É preciso recoñecer que a mesma variedade de puntos de vista que pode darse entre quen integra os equipos docentes é previsible que se atope entre as familias que envían alí aos seus nenos e nenas. En resumo, como subliña Paolo FLORES D'ARCAIS (1996, páx. 60), «a protección da democracia esixe, sen embargo, un compromiso cara a **institucións** que garantan a herexía, protexan a disensión, exalten a conciencia crítica individual, en vez de anulala nunha videocrática anestesia».

Consideracións pedagóxicas sobre o traballo docente.

O posto de traballo docente nas súas dimensións máis pedagóxicas é imprescindible contemplalo tamén como o dun profesional reflexivo, que é capaz de interrogarse acerca dos contidos culturais, métodos, recursos, agrupamentos do alumnado, modalidades de avaliación, etc. Unha forma de traballar procurando explicacións ás decisións que se toman para promover situacións de ensino e aprendizaxe. É interesante neste sentido a distinción que realiza Donald A. SCHÖN (1998) entre “reflexión **sobre** a acción” e “coñecemento **desde** a acción”.

O profesorado, como calquera outro colectivo profesional, cando traballa diariamente nas aulas realiza un bo número de tarefas sobre as que en moitas ocasións non podería dar explicacións con facilidade. Todas as persoas en moitos momentos facemos cousas que non saberíamos describir e explicar. A súa realización é froito dun coñecemento tácito, que está implícito nos nosos patróns de acción e na nosa sensación a respecto das cousas coas que estamos tratando; é un coñecemento **desde** a acción. (Donald A. SCHÖN, 1998, páx. 55). Calquera profesional nun momento dado identifica fenómenos e situacións que ten dificultades para describir e explicar: é o caso, por exemplo, do “ollo clínico” dos médicos e médicas, que realizan diagnósticos acertados, mais sen ter unha clara conciencia de estar aplicando uns criterios determinados, nin de estar seguindo unhas regras ou procedementos concretos. Tamén as profesoras e profesores traballan en moitos momentos de acordo con regras e procedementos implícitos, que moi a miúdo non poden describir e dos que frecuentemente non acostuman ser conscientes nin, polo tanto, exercer un control sobre eles. Trátase dunha modalidade de coñecemento que unhas veces está interiorizado, mais do que se foi consciente en veces anteriores, ou, outras veces, que temos aprendido de maneira práctica, sen ter caído na conta do porqué se facía o que se facía e que, en ambos os casos, os que o incorporan á acción amósanse incapaces de sacalo á luz, de facelo explícito.

Mais tamén todas as persoas de calquera profesión en determinados momentos pensan no que están facendo e mentres o fan e nas súas razóns; esta modalidade de traballo é a que Donald A. SCHÖN etiqueta como “reflexión **sobre** a

acción". Este tipo de reflexión é do que se valen as profesoras e profesores para sacar á luz e cobrar consciencia de comprensións e explicacións implícitas de procesos, accións e xuízos que chegaron a construír como resultado de experiencias prácticas repetidas unha e outra vez. Esta clase de reflexión sobre a acción é a que tamén utilizan as profesionais e os profesionais para contrastar, criticar e adecuar aprendizaxes e coñecementos elaborados por outras persoas e noutros lugares. É a práctica que van empregar as profesoras e profesores para pór a proba os seus saberes.

Como destaca Donald A. SCHÖN (1998, páx. 67), "cando un profesional reflicte desde e sobre a súa práctica, os posibles obxectos da súa reflexión son tan variados como os tipos de fenómenos diante del e os sistemas de saber desde a práctica que el lles achega. Pode reflectir sobre as normas e apreciacións tácitas que subxacen nun xuízo, o sobre as estratexias e teorías implícitas nun modelo de conduta. Pode reflectir sobre os sentimentos respecto dunha situación que o levou a adoptar un curso particular de acción, sobre a maneira coa que enmarcou o problema que está tratando de resolver, ou sobre o papel que construíu para si mesmo dentro dun contexto institucional máis amplo".

Esta modalidade de reflexión **sobre** a acción é consubstancial a un posto de traballo como o de docente, no que a vida nas aulas é moi complexa; onde as situacións acostuman ser singulares e diversas; cada estudante é diferente, ten coñecementos previos, capacidades, ritmos de aprendizaxe, intereses e expectativas idiosincráticas.

O profesorado necesita adecuar todo o coñecemento e habilidades de que dispón á consideración dos problemas individuais de cada estudante, e sempre tratando de ter en conta a relación entre as metas educativas que guían a súa acción educativa e os medios e recursos que se atopan á súa disposición.

Así, por exemplo, cando unha profesora se atopa diante dun estudante con dificultades para realizar unha determinada tarefa escolar, o que fará é tratar de buscar unha explicación a esas dificultades e procurará encontrar algunha maneira de axudalo. Para isto necesitará pór a proba todo o coñecemento e experiencia que nese momento posúe e, no caso de non ser suficiente, procurará seguir na procura de novas explicacións e saberes que poidan serlle de utilidade; localizará experiencias doutros docentes que poidan servirle de axuda, recorrerá a outros profesionais, etc.

Mesmo así, este proceso reflexivo para ser verdadeiramente rico e eficaz é necesario que sexa levado a termo en equipo, recorrendo a discusións con outros compañeiros e compañeiras cos que comparte o traballo educativo, co equipo docente do seu centro escolar e, inclusive, de centros cos que teña relacións ou coincidencias no tocante ao contexto no que están situados e grupos sociais que reciben.

Traballar de forma cooperativa, compartindo e axudándose mutuamente esixe caer na conta dos hábitos e cultura do individualismo en que fomos educados e seguimos a vivir. O traballo desempeñado de modo individualista acostuma estar máis obsesionado polo éxito individual e, polo mesmo, en moitos casos acaba sendo unicamente unha maneira de autodefensa de quen o desenvolve. Loxicamente, é doado que se perda de vista que as actividades educativas son sempre un proxecto colectivo, no que moitas persoas e colectivos sociais e profesionais diferentes están implicados; xa que logo, precísanse estratexias de mutuo apoio e reforzo, ou sexa, de traballo en equipo.

Levar adiante procesos de ensino e aprendizaxe no sistema educativo require ser conscientes de que as tarefas de cada docente precisan estar coordinadas coas dos seus colegas. Todo proxecto educativo, tanto na planificación como na posta en acción e avaliación, é máis que a suma do que fai cada docente de forma individual na súa aula.

As profesoras e profesores necesitan tamén aprender a descubrir nexos entre as disciplinas, detectar qué estruturas conceptuais, destrezas, procedementos e valores son máis interdependentes, cáles se están compartindo, aínda que sen ser conscientes disto, e cáles e cómo é posible coordinar, así como cómo é factible facelo.

Esta filosofía que é moito máis imprescindible se o profesorado traballa con proxectos curriculares integrados ou interdisciplinares vai tamén repercutir positivamente no favorecemento dunha destreza capital para calquera sociedade democrática, cal é desenvolver capacidades e hábitos de **negociación**. As profesoras e profesores, o mesmo que as alumnas e alumnos, a medida que vaian participando en propostas curriculares nas que se vexan obrigados a explicar e pactar liñas de traballo, informacións e análises particulares, irán aprendendo a debater, reflectir en equipo e negociar **democraticamente** tarefas escolares e modos de levalas a cabo. Lembremos que a única forma de formar persoas democráticas é facéndoas partícipes de institucións escolares con modos de funcionamento democrático, que as obrigan a exercer modalidades democráticas de traballo e interacción.

Na medida na que un currículo integrado demanda facer propostas de traballo coherentes, con significado para o alumnado e, por suposto, para o profesorado, nesa medida requírese debater, aclarar e convencerse mutuamente dos obxectivos de calquera tarefa escolar que se planifique e propoña; estudar e discutir posibilidades alternativas, etc. Esta filosofía pedagóxica é unha forma de aprender a moverse en estruturas flexibles, nunha sociedade e momento histórico onde tamén a palabra flexibilidade se converteu xa nunha das palabras máxicas de máis actualidade.

O traballo de reflexión en equipo verase facilitado ou limitado polas condicións sociais nas que se desenvolve e, por suposto, por como cada docente perci-

ba a situación emocionalmente. Xa que logo, serán decisivas as capacidades de interrelación que se teñan construído e practicado. Para colaborar é preciso respectar e apreciar as persoas que integran o equipo docente. A sinceridade que debe reinar nas reunións entre docentes depende de cómo cada persoa perciba que está a ser apreciada e respectada.

Un profesorado cun talante aberto, dialogante e comprometido é unha boa base para asegurar a calidade do sistema escolar; é, ademais, unha boa garantía para a construción de equipos docentes que asuman que os procesos de ensino e aprendizaxe requiren do exercicio dunha responsabilidade crítica compartida.

Un especialista en organizacións como Peter M. SENGE (1990), dedicado a estudar cómo poden as empresas, de calquera clase, desenvolver capacidades de aprender nun mundo de complexidade crecente e de rápidas mudanzas, propón un modelo que denomina "organizacións de aprendizaxe". Nestas organizacións as persoas que as integran incrementan día a día as súas capacidades para aprender e lograr os resultados que desexan; organizacións nas que novos e expansivos modelos de pensamento son construídos, nas que as aspiracións colectivas se presentan con liberdade e nas que as persoas aprenden a aprender conxuntamente e de maneira continuada. Estaríamos diante dun modelo que tenta institucionalizar a capacidade de aprender e a creación do coñecemento, aínda que o seu defensor o fai desde parámetros que están na liña de favorecer a competitividade entre empresas; ou sexa, unha proposta organizativa para modelos de produción posfordistas. No caso das empresas capitalistas, os liderados individuais e as xerarquías son reemprazados polo traballo en equipo, aínda que é a dirección da empresa a que establece os grandes obxectivos. Os equipos centraríanse en **cómo** lograrlos.

No caso do ensino pode valernos o concepto, mais para desenvolvelo con maior amplitude, no sentido de construír estruturas de traballo con posibilidade de reflectir, planificar, desenvolver e avaliar propostas curriculares nas que todos os profesionais traballen democraticamente en equipo e sen xerarquías.

É imprescindible ter presente que nos traballos en equipo non hai só fríos cerebros humanos en acción, desenvolvendo un traballo exclusivamente intelectual; polo contrario, toda a persoa na súa globalidade está implicada. A imaxe que cada profesora e profesor ten de si mesmo é presentada e exposta en público. Este proceso pode ser visto por calquera persoa como unha situación de ameaza para o seu autoconcepto e autoestima; hai probabilidades de que sexa posto en cuestión. É lóxico que a maioría das profesoras e profesores sintan certo medo en momentos nos que a súa valía e capacidades profesionais e humanas son amosadas diante dos demais colegas. Estes temores son máis fortes nos que como docentes non teñen experiencia no traballo en equipo e, polo tanto, non están seguros de que os seus compañeiros e compañeiras se encontran diante de problemas nas aulas semellantes aos seus.

Convén estar atentos aos excesos de ansiedade, nerviosismo, depresión ou inestabilidade emocional dos que forman parte do equipo docente e constitúen un grupo de reflexión e decisión sobre o que acontece nas aulas e no centro escolar (Marion DADDS, 1993).

Unha situación na cal as personalidades se ven sometidas a riscos obriga a chegar a acordos no seo de cada colectivo docente para que se garanta o dereito á intimidade e a desenvolver procedementos que permitan crear un clima de confianza e protexer a cada ensinante de posibles usos indebidos dos datos comprometedores e das informacións, do tipo que sexan, que se produzan nestas situacións de traballo.

Reconstruír a cultura de colaboración e comunidade.

Asumir e comprometerse coa autonomía curricular obriga a reforzar nas institucións escolares unha **cultura de colaboración** a dous niveis:

- a) entre o profesorado e entre o alumnado, e
- b) coas familias e con outros colectivos sociais interesados pola educación e a loita contra as desigualdades sociais.

Esta demanda dunha “cultura de colaboración” para o traballo nas aulas é prioritaria na actualidade dado que as novas políticas educativas de incremento da burocratización e de obsesión pola obtención de boas notas en probas estandarizadas e/ou exames, están convertendo os centros escolares en terreos de insolidariedade, rivalidade e desconfianza. Así, non é difícil constatar como en bastantes centros escolares, tanto profesores e profesoras como estudantes compiten de maneira egoísta fronte aos demais compañeiros e compañeiras, algo que contradí a razón de ser dos sistemas educativos.

O traballo docente é, xa que logo, un traballo político, e aí están os numerosos exemplos de profesoras e profesores que coa colaboración das familias e doutras asociacións comunitarias optan por converter os centros escolares en espazos non só para educar os nenos e nenas, senón tamén destinados á dinamización social, cultural e política da comunidade na que están inseridos. Algo que James A. BEANE e Michael W. APPLE (1997, páx. 28) deixan claro cando diferencian as “escolas democráticas” das “progresistas”. Mentres estas últimas se dedican a pór en práctica propostas educativas centradas no alumnado ou propostas humanísticas, tal e como os discursos de corte máis psicolóxico veñen demandando, as escolas democráticas atenden aos aspectos das anteriores, pero ademais, “a súa visión alcanza máis alá de propósitos como mellorar o clima da escola ao acrecentar a autoestima dos estudantes. Os educadores democráticos tentan non só diminuír a

severidade das desigualdades sociais na escola, senón mudar as condicións que as crean”.

É imprescindible comprometerse na tarefa comunitaria de democratizar as institucións escolares, tanto nos postos de traballo que aquí se desempeñan como nas actividades de deseño, desenvolvemento e avaliación dos proxectos curriculares que se levan a cabo. A autonomía é conveniente presentala desde un discurso máis inclusivo; sumando todas as persoas que conviven e traballan nos centros escolares. Autonomía para a institución, non para que un determinado colectivo poida imporlles as súas ideas e proxectos aos demais, sen necesidade de debater e convencer a quen se vai ver afectado tamén: os alumnos, alumnas, as súas familias e a comunidade.

Penso que convén deixar claro que criticar as ideoloxías profesionalistas non quere dicir estar en contra dun coñecemento máis especializado que pode colaborar a mellorar a calidade do traballo que se desenvolve nas aulas e centros de ensino. Antes ben, tratar de lle facer fronte ao fracaso escolar e aos baixos rendementos esixe coñecer e levar a cabo investigacións para incrementar a comprensión dos porqués de tales situacións deficitarias. Obriga a tomar en consideración eses resultados para poder deseñar e pór en práctica outros modos de traballo curricular, así como crear condicións nos centros e redeseñar os postos de traballo docente.

Os centros escolares poden crear intimidación en moitas familias, en especial naquelas con menor nivel cultural e económico, así como nas asociacións comunitarias interesadas pola educación, dado que se ven incapaces de comprender a cantidade de normas e regras non explícitas que rexen a vida cotiá e o traballo dos nenos e nenas. É previsible que teñan dificultades para entender o porqué de determinadas prácticas e rutinas, o mesmo que a maior parte do vocabulario especializado e siglas que nalgúns momentos emprega o profesorado. Tamén pode ocorrer que algunhas familias noten como son segregadas debido a que as profesoras e profesores manifestan claras preferencias polas familias máis pudentes e con maior nivel cultural.

É preciso lembrar que unha das funcións das institucións docentes é tratar de colaborar na construción de sociedades máis democráticas e igualitarias, o que obriga a prestar máis atención e ofrecer máis posibilidades e informacións a quen parte con maiores déficits. Algo que, á súa vez, pon de manifesto como o traballo das institucións escolares non comeza nin acaba dentro das paredes da aula que cada profesor ou profesora ten ao seu cargo.

Democratizar o ensino pasa, igualmente, por desmitificar e desburocratizar o sistema educativo e o funcionamento dos colexios, por crear estruturas máis abertas e informais que inciten á participación tanto do propio profesorado e alumnado como das familias e outros colectivos veciñais e sociais interesados pola educación das novas xeracións. A democracia practícase e é realidade na medida en que dife-

rentes grupos sociais e persoas traballan en colaboración para planificar e levar adiante transformacións na sociedade. Do contrario é fácil que esta modalidade de xestión e goberno da sociedade acabe reducida a un simple termo lingüístico, baleirado de significado e que todo o mundo pode empregar como “muletilla”, xa que non obriga a nada.

Existe acordo en que as innovacións educativas de maior interese proceden de equipos docentes que manteñen contacto con movementos sociais progresistas que pretenden transformar a sociedade. O traballo docente forma parte de proxectos políticos e sociais que cobran pleno sentido cando expandimos a mirada fóra dos centros de ensino e nos poñemos en relación con proxectos máis amplos destinados á construción dun determinado modelo de sociedade.

Os centros de ensino son un dos espazos aos que lles compete dunha maneira máis decisiva a aposta por unha verdadeira educación moral, nestes momentos de forte individualismo e insolidariedade. É aquí onde as xeracións novas teñen que aprender a ver a sociedade como unha construción colectiva que require da participación de todas as persoas, desde posturas de crítica, colaboración, respecto, responsabilidade, solidariedade e axuda. Unha educación onde os valores se convertan nun dos principais focos de atención do profesorado; unha educación na que o alumnado proxecte tales valores como guía e o faga sobre a base dunhas tarefas escolares que día a día nas aulas e centros escolares lles esixen a súa posta en acción.

Algunhas dificultades das que ser conscientes.

Estas dimensións cultural, moral e pedagóxica coas que concibimos a figura docente teñen moitos impedimentos para facerse efectivas. As estruturas institucionais configuran e limitan a acción, ao tempo que configuran o pensamento do profesorado en relación co que se pode facer nas aulas e centros de ensino.

Loxicamente, moitas das dificultades que o profesorado manifesta, unha e outra vez, para levar a cabo as súas tarefas educativas son o froito de condicións estruturais que enmarcan e condicionan as posibilidades destas características do traballo docente, tal e como o vimos definindo. Neste sentido, hai unha serie de condicións que facilitan a mellora da calidade do sistema educativo e coas que o profesorado, familias e colectivos sociais progresistas deberían comprometerse para reivindicalas. Entre elas cabe sinalar as seguintes:

- 1.** Esixir un proceso formativo máis completo, no cal se lles preste moita máis atención ás dimensións culturais e científicas relacionadas coas temáticas que se tratan nas aulas. É imprescindible elevar o nivel cultural do profesorado e, ademais, mellorar a profundidade e rigor da súa formación pedagóxica, psicolóxica, ética e sociolóxica.

2. É preciso reclamar unha consolidación e introducción, na maioría dos casos, das novas figuras profesionais que están a formar as universidades galegas para contribuír á mellora da calidade do sistema educativo. Profesionais como os especialistas en psicopedagogía, pero procurando non desaproveitar as súas competencias, como acontece cando se delimitan as súas funcións só no eido da educación especial ou na orientación escolar. Penso que é urxente reclamar a súa colaboración como integrantes dos equipos que deseñan os proxectos curriculares, que colaboran a promover equipos de investigación-acción, a dinamizar innovacións educativas e a cooperar con todo o profesorado. Sería un grande erro pensar que estes profesionais só son importantes para axudar o profesorado que se atopa con estudantes problemáticos.
3. Dado que as tendencias, como antes sinaléi, apuntan a que camiñamos cara a unha sociedade informacional é preciso, xa que logo, formar as profesoras e profesores como usuarios de aparellos informáticos. É urxente que se afagan a empregar a cotío recursos informáticos, servirse de redes como Internet e de toda clase de recursos multimedia.

Dado que a formación informática é nestes momentos un notable déficit para a maioría dos integrantes do colectivo docente, penso que cabería pensar en medidas tendentes a corrixir tal disfunción. Unha posible solución podería ser a de lles ofrecer aos centros especialistas en tecnoloxía informática destinados a asesorar o profesorado, servir de axuda para a adquisición de software diverso e, o que sería máis importante, promover o emprego desta nova tecnoloxía.

Esta medida necesita doutras complementarias e urxentes, como son a de dotar de recursos informáticos a todos os centros. Ofrecerlles unha cantidade importante de ordenadores aos centros de xeito que se facilite o acceso do alumnado a estas novas e imprescindibles tecnoloxías.

Cumpre, así mesmo, a consolidación da figura de profesor ou profesora responsable da biblioteca. Dada a pobreza e escaseza de recursos informativos que acostuman ser empregados nas aulas debería destinarse en cada colexio unha persoa para encargarse de organizar as bibliotecas, tanto a xeral do centro como as das aulas; un profesor ou profesora dedicada á adquisición de fontes documentais nos máis variados soportes, a subministrar e elaborar bases de datos que poidan facilitar un máis rápido acceso a aquelas informacións que tanto o profesorado como as alumnas e alumnos poidan necesitar. Esta mesma persoa podería levar a cabo outras iniciativas de carácter máis interdisciplinar tendentes a familiarizar ao alumnado coas máis diversas fontes informativas e, xa que logo, servir de estímulo para a aposta nese centro escolar por proxectos curriculares máis globalizados e interdisciplinares.

4. Os centros escolares e as aulas deben estar ben construídos, con espazos adecuados e, principalmente, posuír boas dotacións: bibliotecas xerais e de aula, laboratorios, aulas con ordenadores, patios de xogo ben dotados, etc.
5. É imprescindible maior dotación de profesorado de apoio, de maneira especial naqueles centros con estudantes que pertencen a grupos sociais desfavorecidos e/ou marxinados.
6. Urxe deseñar condicións laborais apropiadas para desenvolver o traballo escolar.

Se realmente se quere promover un modelo de docente reflexivo outra cuestión importante para considerar é o número de horas de traballo directo co alumnado nas aulas. Un número de horas excesivo, como é o do profesorado de ensino primario e infantil, non deixa tempo para que este poida realizar o traballo de planificación, seguimento e coordinación dos proxectos curriculares de centro, ademais doutros traballos como lecturas, visitas a exposicións, asistencia a seminarios, congresos, reunións, etc.

7. Así mesmo, é indispensable unha política educativa e unha lexislación que potencie esta filosofía de traballo docente. Unha política educativa na que o profesorado perciba que a sociedade ten confianza no seu traballo, algo que non é percibido en moitos aspectos dos desenvolvementos da reforma educativa en curso. Reforma coa que, na práctica, se chegaron a incrementar de forma notable os niveis de burocratización do sistema escolar.

Ademais deste tipo de condicionantes, non debemos esquecer que o sistema escolar está atravesado por intereses non coincidentes de distintos grupos sociais e incluso instancias administrativas que non asumen esta filosofía educativa. Antes ben, procuran impedila.

O que tentei presentar ata o momento é unha liña de acción profesional, unha filosofía e metas cara ás que encamiñarse, comprendendo que educar é unha tarefa moi difícil e chea de contradicións, pero que na medida en que estes ideais ocupen o noso pensamento, na medida en que asumamos algúns dos trazos ata aquí presentados, nesa medida teremos máis facilidade para comezar ou continuar un camiño nesa dirección.

Convén no caer en inxenuidades como son as de crer que se poden identificar con facilidade os problemas cotiáns cos que se enfrenta o alumnado, as súas familias e nós mesmos. Falar de reflexión crítica, alfabetización crítica, educación crítica ou emancipadora obriga a ser tamén sinceros diante das dificultades que isto entraña. Non é doado caer na conta dos nosos propios preconceptos, de cómo a nosa propia formación e experiencia funcionan como óculos que condicionan o que

podemos ver, actúan tamén marcándonos direccións e modos de intervir. É imprescindible asumir que tamén a parcialidade e os nesgos nos afectan, asumir un certo grao de **escepticismo informado**, non no sentido de non crer en nada, de converterse en indiferentes e “pasotas” da vida, senón en esforzarse por ser persoas prudentes que saben que o seu coñecemento é parcial, incompleto e que, polo tanto, se necesita seguir estando alerta, precisase seguir investigando, contrastando. Non estaría de máis asumir que como docentes nas aulas xa estamos e gozamos dunha certa situación privilexiada e que corremos o risco de pensar que aquilo no que cremos é o único que merece a pena, e que o que ten que facer o alumnado e, inclusive os nosos colegas, é chegar a compartilo.

O compromiso coa democracia obriga a articular principios políticos, estruturas e prácticas que permitan que todos os cidadáns e cidadás poidan participar con liberdade no deseño e realización dunha vida comunitaria mellor, máis xusta e solidaria, así como que cada persoa teña posibilidade de levar a cabo unha vida en sociedade verdadeiramente libre.

A democracia como ideal ético esixe que no sistema educativo os obxectivos de tolerancia, sinceridade, integridade, imparcialidade e solidariedade se convertan en normas de vida, en valores que se aprenden e se poñen en acción na vida cotiá nos centros; obriga, así mesmo, a que se practiquen a través das metodoloxías coas que se traballan o resto dos contidos culturais do currículo.

É por todo isto que penso de grande interese o concepto de **democracia dialogante** de que fala Anthony GIDDENS (1996); un mecanismo que este sociólogo propón para estimular a “**democratización da democracia**” (1996, páx. 119) promovendo a difusión da capacidade social de reflexión como requisito das actividades cotiás e a persistencia de formas máis amplas de organización colectiva. Tampouco é unha forma orientada a lograr un consenso, xa que hai que admitir que tampouco unicamente sobre a base do diálogo se poden superar todos os conflitos.

A democracia dialogante “supón só que o diálogo nun espazo público ofrece un medio de vivir un xunto ao outro nunha relación de **tolerancia** mutua, sexa ese “outro” un individuo ou unha comunidade mundial de crentes relixiosos” (Anthony GIDDENS, 1996, páx. 122). O fundamentalismo, do tipo que sexa, é consecuencia dun rechazo do diálogo.

Trataríase de orientarse cara a unha orde social na que a reflexividade estaría moi potenciada e desenvolvida.

Neste sentido a idea dunha **democracia dialogante**, de converter as aulas en espazos onde garantamos da mellor maneira posible a liberdade para expresar ideas e conviccións, é unha boa idea de base da que arrancar e un compromiso que asumir.

BIBLIOGRAFÍA.

- APPLE, Michael W. (1998). **Política cultural y educación**. Madrid. Morata.
- APPLE, Michael W. e BEANE, James A. (Comps.) (1997). **Escuelas democráticas**. Madrid. Morata.
- ARENDRT, Hannah (1997). **¿Qué es la política?** Barcelona. Paidós - ICE da Universidade Autónoma de Barcelona.
- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger (1998). **El nivel educativo sube**. Madrid. Morata, 2ª edic.
- BRUNER, Jerome (1997). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor.
- CASTELLS, Maunel (1998). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red**. Madrid. Alianza, 2ª edic.
- DADDS, Marion (1993). "The Feeling of Thinking in Professional Self-study". **Educational Action Research**. Vol. 1, Nº 2, páxs. 287-303.
- FLORES D'ARCAIS, Paolo (1996). "Hannah Arendt. Una actualidad anacrónica". **Claves de Razón Práctica**, nº 65 (Septiembre), páxs. 56-61.
- GIDDENS, Anthony (1996). **Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales**. Madrid. Cátedra.
- GUTMANN, Amy (1987). **Democratic Education**. Princeton. Princeton University Press.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna e RYAN, Jim (1998). **Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes**. Barcelona. Octaedro.
- JACKSON, Philip W. (1996). **La vida en las aulas**. Madrid. Morata - Fundación Paideia, 4ª ed.
- MILLS, C. Wright (1987). **La élite del poder**. México. Fondo de Cultura Económica, 9ª reimpr.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997) **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid. Morata - Fundación Paideia, 2ª edic.
- SCHÖN, Donald A. (1998). **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona. Paidós.
- SENGE, Peter M. (1990). **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. New York. Currency Doubleday.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998) **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid. Morata. 3ª ed.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998b) **El curriculum oculto**. Madrid. Morata. 6ª ed
- WHITTY, Geoff; POWER, Sally e HALPIN, David (1998). **Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market**. Buckingham. Open University Press (trad. en prensa. Madrid. Morata – Fundación Paideia).

I.5 A AUTONOMÍA NA XESTIÓN ECONÓMICA NOS CENTROS PÚBLICOS DE ENSINO NON UNIVERSITARIO

1.- INTRODUCCIÓN

A autonomía na xestión dos recursos económicos nos centros públicos de ensino non universitario hai que enmarcala dentro do movemento xeneralizado nos últimos anos en tódolos países desenvolvidos do noso contorno, tendente a dotar dunha autonomía cada vez maior a tódolos centros educativos.

Esta tendencia vén motivada basicamente por dúas razóns. Por un lado, a necesidade de que os centros educativos teñan a flexibilidade necesaria para lle facer fronte á diversidade de situacións ás que se ven sometidos, derivadas do incremento continuo de servicios que se lle encomendan, e, por outro lado, a necesidade de optimiza-los sempre escasos recursos dispoñibles. Ámbalas dúas demandas están intimamente relacionadas coas esixencias sociais de mellora da calidade e eficiencia do sistema educativo.

Agora ben, a autonomía na xestión dos recursos económicos nos centros públicos de ensino non universitario está necesariamente mediatizada polo control que toda utilización de recursos públicos leva consigo. Isto sitúanos ante a verdadeira dimensión do problema: **regula-la autonomía dos centros para xestiona-los recursos postos á súa disposición, sen menoscabo do necesario control implícito na utilización de recursos públicos.** O que leva consigo a conxunción de dous tipos de actuacións normativas diferentes, e ás veces con intereses contrapostos: por un lado, as relacionadas coa organización e xestión eficiente dos recursos e, por outro, as relacionadas coa xustificación destes cando son públicos. As primeiras, dada a finalidade dos centros educativos, están intimamente ligadas ó ámbito pedagóxico e concretamente ó de organización e funcionamento de centros educativos; mentres que as segundas teñen que ver co ámbito da facenda pública e máis concretamente coa fiscalización e xustificación do gasto público.

O obxectivo deste informe vai ser fundamentalmente describi-lo estado actual da cuestión da autonomía na xestión económica nos centros públicos de ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia e a problemática que xera na súa organización e funcionamento.

2.- MARCO LEGISLATIVO XERAL

A autonomía dos centros, con carácter xeral, está recollida na Constitución española que prevé no artigo 27.7 a intervención de profesores, pais e alumnos no control e xestión dos centros sostidos con fondos públicos. Mandato que se recolle no artigo dezanove da Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación (LODE): "*En concordancia cos fins establecidos na presente lei o principio de participación dos membros da comunidade escolar inspirará as actividades educativas e a organización e funcionamento dos centros públicos*". Na mesma lei apúntase unha primeira aproximación á autonomía económica dos centros ó atribuírle ó consello escolar do centro a competencia de "*aproba-lo proxecto de presupuesto do centro*" (artigo corenta e dous.1 e).

Coa promulgación da Lei 12/1987, do 2 de xullo, sobre establecemento da gratuidade dos estudos de bacharelato, formación profesional e artes aplicadas e oficios artísticos nos centros públicos e a autonomía de xestión económica dos centros públicos non universitarios, dáse un gran paso ó establecer, no seu capítulo III, as bases para unha verdadeira autonomía na xestión económica dos centros públicos de ensinanza, tanto no que se refire á elaboración e aprobación do seu presupuesto como ó contido e modificacións deste, se ben, tal como se matiza no preámbulo da lei, sen prexuízo do indispensable control que a utilización de recursos públicos leva consigo. Esta lei, aínda que non é de aplicación a Comunidade Autónoma de Galicia, deu lugar a que se promulgara nesta comunidade a Lei 8/1987, do 25 de novembro, de contido moi semellante.

Posteriormente a Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) reitera, no seu artigo 58.2, que os centros públicos disporán de autonomía na súa xestión económica nos termos establecidos nas leis

Nesta liña de referencias cada vez máis explícitas á autonomía de xestión económica dos centros educativos hai que encadra-lo artigo 7 da Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPAG). Nel recóllese, entre outras, a posibilidade, xa prevista na normativa anterior, de que os centros educativos públicos poidan obter recursos complementarios sen prexuízo dos recursos económicos necesarios que reciban da Administración e a posibilidade, incluso, de que as administracións educativas poidan delegar nos órganos de goberno de ditos centros a adquisición de bens, contratación de obras, servizos e subministracións. Esta disposición amplía considerablemente, polo menos dende o punto de vista teórico, o ámbito da autonomía dos centros para xestionar os seus recursos.

3.- SITUACIÓN ACTUAL NA COMUNIDADE DE GALICIA

A xestión dos recursos económicos postos a disposición dos centros de ensino público non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia é un punto feble no sistema educativo. Atopámonos na actualidade lonxe dun modelo de xestión de recursos no que a autonomía dos centros sexa a súa característica predominante, tal como se deduce do disposto no xa citado artigo 7 da LOPAG. Entre os factores que contribúen a que dita situación non teña mellorado significativamente nos últimos anos pódense citar:

- a) As reticencias e dificultades que esperta a xestión económica dos centros públicos. Non hai que esquecer que os encargados de dita xestión son profesores con intereses moi afastados do ámbito da xestión económica. É clarificador o que din Carnicero e Gairín (1995) ó respecto: *"Considérase, en xeral, que a economía non ten demasiada relación co verdadeiro fin da escola e chégase a pensar que a xestión económica dun centro consiste en reparti-los recursos dos que se dispón entre as diferentes aulas ou departamentos; e que a planificación e coordinación son temas que afectan só ós aspectos pedagóxicos, que son os propios do centro docente"*.
- b) A complexidade e dispersión da normativa actual relacionada coa xestión económica dos centros públicos é unha barreira infranqueable que desanima os equipos directivos máis decididos, impedindo unha xestión eficaz .
- c) A dificultade que supón conxugar dúas demandas aparentemente contrapostas: a da autonomía na xestión económica e a do control sobre o gasto público. Dificultade derivada da escasa cultura descentralizadora que aínda perdura tanto nos órganos directivos dos centros públicos como na propia Administración e que fai que os avances neste campo sexan lentos e cheos de atrancos.

4.- NORMATIVA APLICABLE NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

Ademais das normas xerais citadas na introducción (LODE, LOXSE e LOPAG), en Galicia a autonomía na xestión económica en centros públicos de ensino non universitario está regulada polas seguintes normas legais:

- Lei 8/1987, do 25 de novembro, pola que se establece a gratuidade dos estudos de bacharelato, formación profesional e artes aplicadas e oficios

artísticos nos centros públicos e a autonomía de xestión económica dos centros públicos non universitarios (DOG do 20 de xaneiro de 1988).

- Decreto 464/1987, do 17 de decembro, polo que se regula o procedemento para a xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes non universitarios (DOG do 31 de decembro).
- Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de secundaria (DOG do 9 de agosto).
- Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21 de outubro).
- Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanza non universitarias (DOG do 26 de xaneiro).
- Orde do 12 de xaneiro de 1988 pola que se regula a aprobación e xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes públicos de niveis non universitarios (DOG do 21).

A Lei 8/1987, do 25 de novembro, establece, no seu capítulo III, os termos nos que os centros públicos non universitarios disporán de autonomía na súa xestión económica. Dende esta perspectiva debería se-la norma básica de referencia para o desenvolvemento posterior do seu contido, en coherencia incluso co establecido na súa disposición transitoria primeira onde se recolle que nun prazo non superior a tres meses se dictarán as disposicións regulamentarias necesarias para a súa execución e desenvolvemento. Cousa que non se fixo, probablemente por sobreentenderse que o Decreto 464/1987, do 17 de decembro, e a Orde do 12 de xaneiro de 1998 cumprían tal obxectivo, aínda que en ningunha destas dúas normas se fai referencia á citada lei, sendo incluso unha delas, o Decreto 464/1987, publicada con anterioridade á lei e a outra, a orde, case simultaneamente. Todo isto orixina, ademais de confusión, que as posibilidades que ofrece a lei, para lles dar á unha maior autonomía na xestión económica dos centros públicos non universitarios, non se desenvolvesen en toda a súa potencialidade como veremos a continuación.

Así a Lei 8/1987 establece, no seu artigo 10, a posibilidade de que os centros obteñan ingresos derivados da prestación de servizos distintos dos gravados por taxas, por legados, doazóns e venda de bens, así como por alleamento de produtos da propia actividade docente e outros análogos. Se ben neste último caso establece que o alleamento se fará de acordo coas condicións do mercado e o centro estará obrigado a leva-la contabilidade destas operacións separada respecto da correspondente ós gastos de funcionamento na forma que determine regulamentariamente a Consellería de Educación. Non obstante, a Orde do 12 de xaneiro de 1988 só recolle como posibles ingresos dos centros públicos (apartado 1.1) os créditos que lle asigne a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, fondos procedentes doutras administracións públicas e fondos procedentes de entes priva-

dos ou particulares. Este xeito xenérico de referirse ós fondos procedentes doutras fontes distintas á consellería xera a dúbida de se se refire unicamente á posibilidade de recibir legados e doazóns ou, pola contra, se tamén está incluída a posibilidade de percibir pagos por prestacións de servicios, venda de bens e alleamento de produtos derivados da actividade docente. En calquera caso, ó non estar reguladas estas últimas actividades (procedemento, incidencia do IVE, etc.), os equipos directivos dos centros públicos inhíbense de utilizalas como fontes de ingresos complementarios.

O Decreto 464/1987 refírese fundamentalmente ó procedemento para a xustificación dos gastos de funcionamento, cun matiz importante á hora de xestionar con eficiencia os recursos dispoñibles polos centros. No seu artigo 2 establece que os fondos librados teñen carácter de "para xustificar", o que na práctica se traduce en que os saldos positivos ó final do exercicio deben ser devoltos á facenda pública. Esta medida, lonxe de significar un aforro, produce efectos negativos para a eficiencia da xestión dos recursos recibidos. Fronte a esta concepción o Ministerio de Educación e Cultura establece no artigo 14 da Lei 12/1987, do 2 de xullo, que os fondos recibidos do Presuposto Xeral do Estado teñen carácter "en firme" co que o saldo de tesourería que resulten das contas de xestión non será obxecto de reintegro e quedará en poder dos centros docentes para a súa aplicación futura.

Os decretos 324/1996, 374/1996 e 7/1999 recollen case literalmente, aplicándoas ós tipos de centros respectivos, as normas relativas á autonomía na xestión dos recursos económicos nos centros públicos establecidas con carácter xeral no artigo 7 da Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro (LOPAG), que, como se dixo máis arriba, fan referencia entre outras á posibilidade de delegar nos órganos de goberno dos centros públicos a adquisición de bens, contratación de obras, servicios e subministracións ou incluso outras competencias, así como a de obter recursos complementarios, coa única limitación de que non procedan das actividades desenvolvidas polas asociacións de pais e de alumnos no cumprimento dos seus fins. Estas posibilidades non foron obxecto de desenvolvemento posterior e obviamente, ó se-la Orde do 12 de xaneiro de 1988 anterior, non están tampouco recollidas nela.

5.- PROBLEMÁTICA ACTUAL NA XESTIÓN ECONÓMICA NOS CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

O panorama legislativo da Comunidade Autónoma de Galicia descrito no punto anterior provoca que en gran parte dos centros públicos de ensino non universitario se orixinen problemas de xestión. Incluso o número de problemas incrementa notablemente se os equipos directivos correspondentes, a prol da eficiencia, tratan de utiliza-las posibilidades que as leis citadas ofrecen, pero que a falta do seu desenvolvemento posterior llelo impide.

Hai que subliñar antes de nada que a expresión “centros de ensino non universitario”, que se vén utilizando, pode inducir a unha simplificación enganosa que oculta unha realidade complexa de casuística moi diversa en relación coa xestión dos recursos económicos. Como aproximación a ela basta con considerar que, á parte da variable dimensional (a expresión abrangue un abano de centros que vai dos que teñen preto de 2.000 alumnos ás escolas unitarias), está a variable da tipoloxía dos centros en función das ensinanzas impartidas. As escolas de educación infantil e os colexios de educación primaria son de titularidade municipal, polo que lle corresponde ó concello asumir unha serie de gastos para a súa conservación e funcionamento, e correrán a cargo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria os gastos derivados da actividade docente, do comedor e do transporte. A titularidade dos institutos de secundaria e dos centros nos que se imparten ensinanzas de réxime especial correspóndelle á consellería, que asume os gastos de conservación e funcionamento na súa totalidade e, no seu caso, os de comedor e transporte. Mención á parte merecen os recentemente creados centros públicos integrados, de titularidade municipal e, polo tanto, cun réxime de cobertura dos gastos semellante ó dos centros de educación primaria, pero que, dada a variedade de niveis de ensinanza que imparten, son obxecto dun convenio especial entre os concellos titulares e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

En consecuencia e obviamente sen ánimo de exhaustividade, faise a continuación unha breve análise dalgúns dos problemas máis relevantes e que con máis insistencia veñen a manifestar os equipos directivos.

Un primeiro problema que afecta a tódolos centros é a tensión sistemática a que se ven sometidos os equipos directivos ante a imposibilidade de lle facer fronte a calquera pago nos primeiros meses do ano, ata que reciben a primeira transferencia de fondos da Delegación Provincial de Educación. Situación que chega a provocar conflitos coa administración, ás veces con repercusións na prensa, cando dita transferencia se demora no tempo máis do previsto a causa dos trámites administrativos necesarios. Esta situación, sen dúbida, vén motivada polo carácter de “para xustificar” que teñen os fondos librados pola Administración, que implica o peche “a cero” do exercicio económico anual. Medida que, por outro lado, favorece a aparición de prácticas “viciadas” en detrimento da eficiencia da xestión económica, xa que pode ocorrer que os últimos días do ano se “forze” a situación, facendo gastos non prioritarios, co fin de xustificala totalidade dos fondos recibidos. Paliárase se se cambia a normativa e se adopta, por exemplo, o criterio do Ministerio de Educación e Cultura e se lles asigna a tales fondos o carácter “en firme”, permitindo así a incorporación do saldo resultante das contas consolidadas dun exercicio económico ó seguinte exercicio como remanente. Aínda máis, en caso de manterse o carácter dos fondos como ata agora, habería que aclarar se o saldo para devolver se refire só ós fondos transferidos pola administración polo concepto de gastos de funcionamento ou, pola contra, sería o resultante de considerar tódolos fondos ingresados no centro. No primeiro suposto o saldo sería a diferenza entre

a partida recibida da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para atende-los gastos de funcionamento e os gastos consolidados por este concepto. No segundo suposto o saldo sería a diferenza entre **o total de tódolos ingresos recibidos polo centro**, sexa cal sexa a fonte de procedencia, e os gastos consolidados.

A falta de regulación relacionada coa xestión do IVE polos centros xera graves atrancos para facer efectiva a posibilidade de obter fondos derivados da utilización das instalacións do centro. Moitos dos posibles usuarios demandan facturas que xustifiquen as cantidades entregadas ós centros como contrapartida do uso das instalacións. Ignorar esta realidade implica que en ocasións haxa que acudir a operacións de "maquillaxe" para conseguir que os centros non vexan mermados os seus gastos de funcionamento por ter que asumir os custos derivados da utilización das súas instalacións por terceiras persoas (limpeza, luz, calefacción, etc.), xa que en moitas ocasións non é posible impedírle-lo uso das instalacións a outros organismos ou entidades, pois iso sería tanto como ignorar un dos obxectivos dos centros docentes como referentes educativos e culturais, ás veces únicos, do seu contorno socioeconómico, que se trata de potenciar nas leis que sustentan a reforma educativa.

Abondando neste tema, aínda que afecta fundamentalmente a algúns centros de formación profesional (por exemplo das ramas de hostalería, agraria, perruquería, etc.), está todo o relacionado coa venda dos produtos que xera a propia actividade docente, que poden chegar a ser cantidades significativas (non hai moito, unha asociación de empresarios denunciaba a competencia desleal que entendían que lles estaban a facer os centros de formación profesional da rama do automóbil). Por outro lado, a posibilidade de utilizar esta fonte de recursos económicos está claramente recollida no artigo 10 da Lei 8/1987, pero a súa falta de regulación, ademais de provocar situacións como a descrita, impide de feito que os centros poidan utilizala con normalidade para compensa-los custos que a actividade docente implica, sendo necesario para iso recorrer en ocasións a fórmulas pouco ortodoxas. Está claro que este aspecto é un dos máis delicados xa que enfronta intereses públicos e privados, baixo a ameaza constante da competencia desleal. Pero non por iso debe ser obviado, senón polo contrario debe ser regulado de xeito que, sen lesiona-los dereitos dos particulares, os equipos directivos teñan un marco lexislativo que disipe a inseguridade xurídica coa que se moven neste intre.

Outros aspectos que preocupan máis polo número de centros implicados que pola súa cuantía (aínda que en ocasións poida ser relevante) é o tratamento contable dos fondos xerados por cobro de fotocopias para actividades lectivas e uso non oficial do teléfono. Como consecuencia da falta de regulación expresa, cada centro dálle o tratamento que mellor se acomoda á interpretación que dan os seus órganos de goberno, que case sempre coincide coa do equipo directivo, a xustificación de fondos públicos. Algo similar ocorre coas cantidades ingresadas en concepto de

cesión de locais e gasto de enerxía derivadas das adxudicacións do servizo de cafetería nos institutos de educación secundaria

Tamén é frecuente que o tratamento dos xuros da conta bancaria do centro non se axuste ó establecido na normativa actual, e incorpóranse automaticamente ós gastos de funcionamento, o que supón, dende un punto de vista rigoroso da práctica da contabilidade pública, un irregular incremento do crédito asignado pola consellería a cada centro.

É importante tamén constata-lo feito de que non está regulada a posibilidade de contratar, recollida no artigo 109 do Decreto 324/1996, do 26 de xullo, para os institutos de secundaria. Esta omisión xera un elevado número de solicitudes ás delegacións provinciais de Educación, co conseguinte incremento de expedientes e perda de tempo, para atende-lo mantemento das instalacións e obras menores, así como outras necesidades de escasa cuantía económica, pero esenciais para o correcto funcionamento do centro. Outro problema emerxente neste intre, pero que cada vez será máis apremiante, relacionado con este tema é a gran dificultade para contratar profesores especialistas previstos para impartir certos módulos da formación profesional específica (a nova formación profesional desenvolta pola LOXSE).

A todo o anterior hai que lle engadi-la conveniencia de unifica-lo máis posible a diversa normativa orixinada polas distintas esixencias de xustificación dos fondos recibidos da propia consellería con fins concretos: comedor, potenciación do uso do galego, axudas á formación profesional con fondos europeos, etc.

Outro tema importante que cómpre salientar é a conveniencia de que se estableza unha relación causal entre o presuposto e os obxectivos previstos na programación xeral anual do centro, co fin de que se desenvolva o hábito de avalia-la eficiencia do gasto producido en función do nivel de logro de ditos obxectivos. Para iso debería coincidir o peche do exercicio económico co final do curso (finais de xuño ou setembro, fixarase segundo os casos), é dicir, co momento da elaboración da memoria final na que se recolle a avaliación dos resultados acadados. Isto aparentemente choca coa data de peche do exercicio contable da Administración pública (31 de decembro). Non obstante poderíase solventar-la situación, seguindo por exemplo as pautas do Ministerio de Educación e Cultura, con dúas datas de peche: unha a final de curso, que permitira avalia-la eficiencia dos gastos en función dos logros, e outra o 31 de decembro para os efectos de xustificación do gasto público.

Aínda que se trata dun tema relativamente menor, tamén é conveniente sinala-la descompensación que se observa na distribución dos fondos achegados pola Consellería e as datas nos que se libran, que provoca momentos de penuria económica, nos que os centros non lles poden facer fronte ós pagos máis urxentes e inmediatos.

Hai que salientar que moitos dos problemas sinalados están resoltos noutras comunidades autónomas e concretamente no ámbito de xestión do Ministerio de Educación e Cultura, polo que hai unha sólida base de antecedentes legislativos que permitirían, probablemente sen grande esforzo, elaborar unha normativa adaptada á realidade da Comunidade Autónoma de Galicia. Normativa ademais que debería descender ó nivel de orientacións concretas e detalladas, dado o escaso coñecemento contable que ten o colectivo que debe aplicala. A este respecto quizá sexa conveniente sinalar que, por exemplo, o Ministerio de Educación e Cultura dispón dende hai anos dun completo documento, a disposición dos centros, no que se recollen orientacións sobre a xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios, con instrucións moi precisas para a confección do estado de ingresos, do estado de gastos, da conta de xestión, modelos de rexistros e de xustificantes de pago, criterios contables, obrigacións fiscais, etc., etc.

6.- CONCLUSIONES

Á vista de todo o exposto, necesariamente se deduce que o actual marco legislativo, que regula a xestión económica dos centros públicos de ensino na Comunidade Autónoma de Galicia, está obsoleto e non satisfai as demandas actuais de eficiencia. Isto está a orixinar un gran número de problemas, incluso situacións conflictivas, nos citados centros e, por outro lado, impide unha xestión eficiente dos recursos postos á súa disposición.

En consecuencia, é urxente aborda-la problemática da autonomía da xestión económica nos centros públicos de ensino baixo unha dobre acción:

Por un lado, elaborar unha normativa que desenvolva o artigo 7 da LOPAG, de acordo co procedemento establecido no capítulo III da Lei 8/1987, que clarifique a situación actual ó tempo que regule as posibilidades que fagan efectiva unha autonomía da xestión económica dos centros acorde co principio de eficiencia do gasto público.

Por outro lado, elaborar un manual de orientacións no que se recolla de xeito sistemático a normativa aplicable, procedementos, modelos de contas, de xustificantes, de facturas, etc. e, en xeral, todo aquilo que poida facilita-lo labor dos órganos encargados da xestión económica dos centros públicos de ensino non universitario e favoreza a homoxeneización tanto de documentos como de procedementos.

Obviamente dito traballo debería ser abordado dende unha dobre óptica: a dos expertos do ámbito educativo, que son os que coñecen a problemática dos centros, e a dos expertos do ámbito da facenda pública, que son os que coñecen o alcance e limitacións que impoñen as normas que regulan todo o relacionado coa xestión e xustificación de fondos públicos.

Esta tarefa, polo tanto, debería serlle encomendada a un equipo ou grupo de traballo mixto, no que, como mínimo, deberían participar activamente técnicos da Consellería de Economía e Facenda e técnicos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria co fin de que a normativa resulte equilibrada entre a tendencia dunha cada vez maior autonomía na xestión económica dos centros públicos de ensino non universitario e o control que impón a xustificación do gasto público.

7.- BIBLIOGRAFÍA

Carnicero, P. y Gairín, J. (1995): *El administrador del centro educativo*, Consello Xeral de Colexios de Economistas de España, Madrid.

Gómez Dacal, G. (1992): *Centros educativos eficientes*, PPU, Barcelona.

MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, MEC, Madrid.

MEC (1997): *Orientaciones sobre la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios*, Dirección Xeral de Centros Educativos, Madrid.

Ramo Traver, Z. (1992): *Administración y gestión de centros de bachillerato y de FP*, Escuela Española, Madrid.

8.- LEXISLACIÓN

8.1.- DE CARÁCTER XERAL

(LODE) Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación

(LOXSE) Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo.

(LOPAG) Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes.

8.2.- DE APLICACIÓN Á COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

Lei 8/1987, do 25 de novembro, pola que se establece a gratuidade dos estudos de bacharelato, formación profesional e artes aplicadas e oficios artísticos nos centros públicos e a autonomía de xestión económica dos centros públicos non universitarios (DOG do 20 de xaneiro de 1988).

Decreto 464/1987, do 17 de decembro, polo que se regula o procedemento para a xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes non universitarios (DOG do 31 de decembro).

Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de secundaria (DOG do 9 de agosto).

Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21 de outubro).

Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias (DOG do 26 de xaneiro).

Orde do 12 de xaneiro de 1988 pola que se regula a aprobación e xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes públicos de niveis non universitarios (DOG do 21).

8.3.- OUTRA LEXISLACIÓN DE REFERENCIA

Lei 12/1987, do 2 de xullo, sobre establecemento da gratuidade dos estudos de bacharelato, formación profesional e artes aplicadas e oficios artísticos nos centros públicos e a autonomía de xestión económica dos centros públicos non universitarios (BOE do 3).

Real Decreto 2723/1998, do 18 de decembro, polo que se desenvolve a autonomía na xestión económica dos centros docentes públicos (BOE do 31).

Orde do 9 de marzo de 1990 pola que se regula a xestión das taxas académicas e se desenvolve o sistema de aplicación da autonomía de xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios (BOE do 15).

Orde do 24 de novembro de 1992 pola que se regulan os comedores escolares (BOE do 8 de decembro).

Orde do 30 de setembro de 1993 pola que se modifica parcialmente a do 24 de novembro de 1992, reguladora dos comedores escolares (BOE do 12 de outubro).

- Orde do 20 de xullo de 1995 pola que se regula a utilización polos concellos e outras entidades das instalacións das escolas de educación infantil, colexios de educación primaria, centros de educación especial, institutos de educación secundaria e centros docentes públicos que imparten ensinanzas de réxime especial dependentes do Ministerio de Educación e Ciencia (BOE do 9 de agosto).

II. A autonomía dos centros na perspectiva dos consellos escolares

II.1 Consello Escolar de Andalucía

MESA I. AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

I.1 Concepto de autonomía

I.2 Delimitación da autonomía

I.3 Condicións

I.4 Niveis e tipos de autonomía

I.1 Concepto de autonomía

O concepto de autonomía está intimamente ligado á idea de autogoberno, isto é, a facultade que teñen os individuos ou organizacións para rexerse por regras propias. A autonomía presupón ter liberdade e capacidade de decisión. Non obstante a autonomía é un concepto relacional, polo que a súa acción se exerce sempre nun contexto de interdependencias e nun sistema de relacións.

Neste sentido, pódese dicir que o recoñecemento da autonomía das escolas se traduce nun conxunto de competencias (definidas normativamente) que os órganos propios de xestión da escola teñen para decidir sobre materias relevantes ligadas á definición de obxectivos, ás modalidades de organización, á programación de actividades e á aplicación de recursos; polo tanto, a autonomía dos centros escolares poderá definirse como a capacidade de autoxestión destes nos aspectos pedagóxico, organizativo e económico, sempre dentro do marco normativo legal establecido pola administración educativa.

A autonomía, modelo de xestión polo que aposta a reforma do sistema educativo, pode ser un proceso positivo, capaz de estimular a vida da institución escolar permitíndolle responder ás demandas do seu contorno e do seu alumnado, e a

súa eficacia aumenta se, ó mesmo tempo, se favorece e fortalece a participación dos distintos sectores que constitúen a comunidade educativa.

A participación é, polo tanto, un elemento central, e o seu apoio e fortalecemento debe estar estreitamente vinculado ós avances que se poidan realizar ó dotar de maior autonomía ós centros. Sen embargo, cómpre entender a participación desde o adecuado equilibrio de forzas na xestión do poder, e non desde situacións de prepotencia de ningún dos sectores da comunidade educativa. Se se trata de considera-los distintos estamentos como complementarios e non como antagónicos.

I.2 Delimitación da autonomía

A autonomía dos centros escolares estará loxicamente restrinxida pola normativa que sobre temas educativos lexislen as administracións competentes.

Neste aspecto os antecedentes do novo modelo de organización e xestión de centros educativos teñen a súa orixe na Lei Orgánica do dereito á educación, norma que, en 1985, desenvolveu os principios que, en materia de educación, contén a Constitución Española, garantindo o dereito á educación de tódolos cidadáns e a participación da comunidade educativa na programación da ensinanza e na xestión dos centros educativos.

Posteriormente, en 1990, coa promulgación da Lei Orgánica de ordenación xeral do sistema educativo, ademais de ampliarse a idade de escolarización obrigatoria ata os 16 anos, de estrutura-las novas etapas que conforman o sistema educativo e de realizar unha profunda transformación da formación profesional, esta lei trouxo elementos innovadores en canto ás novas responsabilidades e autonomía dos centros e do profesorado no desenvolvemento do currículo e polo tanto a esixencia de avaliación do conxunto do sistema.

A Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes, tivo como finalidade cohesionar e complementa-las dúas leis anteriores, reafirmando con garantías plenas o dereito á educación para todos, e consolidando a autonomía dos centros docentes coa participación responsable de quen forma parte da comunidade educativa.

Na Comunidade Autónoma de Andalucía, a administración educativa fomentou a autonomía pedagóxica e organizativa promulgando, en 1997, os decretos que establecen os regulamentos orgánicos e funcionamento dos centros educativos, lexislación específica na que se definen os órganos de goberno e xestión das institucións escolares, marco normativo no que se asignan as súas funcións e responsabilidades, concretando, en definitiva, os termos nos que se vai exercer a autonomía.

O Consello Escolar de Andalucía é consciente de que un incremento progresivo da autonomía dos centros docentes, para adoptar decisións sobre a súa orga-

nización e funcionamento, debe considerarse como un factor importante para mellora-la calidade do sistema educativo. Unha maior capacidade de decisión do conxunto da comunidade educativa permite aproximar máis o centro ó seu contorno, facilita a adaptación da oferta educativa ás demandas específicas do alumnado, favorece a atención á diversidade e impulsa a asumir de forma máis responsable o funcionamento do propio centro a tódolos que participen nel.

Para facer efectivos os proxectos educativos, cómpre que cada centro, dentro do marco de autonomía que lle conceda a lexislación vixente, arbitre un modelo propio de organización e funcionamento que permita dar resposta ás demandas do seu contorno e ás características propias do seu alumnado.

I.3 Condicións

Para que a autonomía sexa efectiva e real as administracións educativas deben permiti-la reconstrucción de lugares e espazos atrapados pola burocracia, traballo individualista e toma xerárquica de decisións, por un traballo colaborativo onde cada estamento cumpra a súa función. A autonomía inscríbese así nunha política de reestructura-los centros escolares, tanto na redefinición de tarefas, procesos e funcións dos profesores, como nunha maior participación e implicación das comunidades escolares locais na tarefa educativa.

Para o que a autonomía deberá exercer nas seguintes condicións:

- Adecuación dos recursos ás características específicas dos proxectos que se pretenden desenvolver, no marco da súa autonomía, con especial atención para os centros que se encontren situados nas zonas social e economicamente desfavorecidas.
- Subordinación da autonomía das escolas ós intereses de formación do alumnado de acordo cos principios constitucionalmente definidos e en función das especificidades locais.
- Control social da escola a través da adecuada participación dos membros da comunidade educativa en función das competencias previstas no exercicio da autonomía, con especial énfase no relativo ás normas de funcionamento e avaliación de resultados.
- Respecto do campo profesional do profesorado, sobre todo no que se refire ó aspecto técnico dos seus coñecementos e á responsabilidade adquirida na organización pedagóxica e métodos de ensinanza.
- Reforzo do sentido de xestión no goberno dos centros, o que supón a utilización de técnicas adecuadas de planificación, organización, coordinación, utilización de recursos e control de resultados.

- Potencia-la formación e cualificación dos distintos colectivos implicados na xestión dos centros educativos.

I.4 Niveis e tipos de autonomía

A actual situación educativa perfila un modelo escolar que progresivamente aumenta o seu nivel de autonomía. A existencia dos consellos escolares, a elección dos cargos directivos, a progresiva autonomía económica e de desenvolvemento curricular e a posibilidade de incidir no calendario e horarios escolares xustifican esta afirmación.

A LOXSE ratifica esa orientación cando expresamente sinala:

- As administracións educativas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros e favorecerán e estimularán o traballo en equipo do profesorado.
- Os centros públicos disporán de autonomía na súa xestión económica nos termos establecidos pola leis.

Son, polo tanto, tres tipos diferenciados de autonomía os que haberá que desenvolver nas institucións educativas: pedagóxica, organizativa e económica.

O nivel de autonomía dos centros escolares estará en función da maior ou menor normativa que as administracións educativas exerzan sobre a institución escolar. Non obstante, e aínda sendo conscientes de que as normas poden favorecer-la autonomía das escolas, por si mesmas non a constrúen; os cambios educativos, que queiran ter unha incidencia real na vida do centro, terán que xerarse desde dentro, o que capacitará á escola a desenvolve-la súa propia cultura innovadora. Introducir cambios na estrutura do sistema, mediante disposicións legais, non supón un cambio de mentalidade, a cultura da participación non se improvisa, é necesario un tempo para que se poidan arraigar as novas pautas de comportamento democrático que xeran actitudes de respecto, tolerancia e colaboración.

MESA II. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

II.1 Introducción

II.2 O tempo escolar

II.3 Recursos humanos

II.4 Actividades extraescolares e servicios complementarios

II.1 Introducción

En canto á autonomía dos centros escolares, hai que distinguir dous planos fundamentais. Por unha parte, a autonomía referida a aspectos organizativos e pedagóxicos e, por outra, a autonomía na xestión económica.

Tanto a autonomía organizativa como a pedagóxica concréntanse no proxecto de centro, que é o instrumento para a planificación a medio prazo que enumera e define os seus sinais de identidade, establece o marco de referencia global e as propostas educativas que o definen e distinguen, formula as finalidades educativas e expresa a estrutura organizativa do centro, co obxecto de dotalo de coherencia e personalidade propia.

O proceso de centro, que inclúe as finalidades educativas, o proxecto curricular e o regulamento de organización e funcionamento, é coordinado polo equipo directivo e na súa elaboración deben participar os distintos sectores da comunidade educativa, pero correspóndelle a súa aprobación, así como as modificacións que puideran producirse, ó consello escolar dos centros.

Para cada curso escolar os diversos elementos que integran o proxecto de centro, materialízanse no plan anual de centro, que será avaliado e analizado na memoria final de curso.

II.2 O tempo escolar

O proceso de descentralización das competencias educativas cara ás autonomíaas provoca que, para mante-lo currículo homologable que conduza a unha titulación, se manteña o concepto de distribución duns horarios mínimos nas diferentes materias.

Este horario non abarca a totalidade do tempo escolar, de modo que se fai posible adecua-la distribución temporal en virtude das competencias das autonomíaas e das características específicas de cada centro educativo.

Nos centros educativos o tempo non foi, habitualmente, tratado como un recurso funcional, senón como un factor limitante da realización dos labores académicas.

Actualmente, coa autonomía dos centros e a forma de organización do currículo, o tempo convértese nun factor de importancia vital para a consecución dos obxectivos previstos no proxecto de centro.

Deixando atrás o concepto formal de horario, elaborado normalmente en función do traballo do profesorado, o aproveitamento do tempo debe propoñerse de forma global considerando o conxunto profesorado-alumnado, xa que o horario lectivo é só unha parte do tempo escolar.

Así mesmo, é necesaria a priorización de obxectivos e de actividades que se van realizar e establecer distribucións temporais coherentes ligadas a criterios que se axusten á realidade do currículo.

Tendo en conta as características concretas de cada centro escolar e non pretendendo caer na xeneralización de criterios, é indubidable que na organización do tempo escolar se fai necesario analiza-los aspectos seguintes:

Horario dos alumnos

O horario dos alumnos vai estar condicionado polo espazo do centro, polo horario do profesorado, polo currículo que se vai desenvolver, polas adecuacións grupais e incluso polo contexto socio-cultural, o que supón que a súa elaboración debe propoñerse coa maior flexibilidade posible e seguindo os criterios pedagóxicos e sociolóxicos adecuados.

Tempo do profesorado

Tendo en conta o novo perfil do docente e partindo das novas funcións que se lle encomendan para o desenvolvemento do novo sistema educativo, é fácil observar que a proposta común de labores e a súa distribución en equipo é a única posibilidade de poder realizalas.

Esta distribución está condicionada polos horarios laborais do profesorado, no que se concreta un mínimo horario lectivo, o que permite pouca dispoñibilidade e pouca flexibilidade na execución de horarios nos que se poidan combina-las actividades que deben realizarse para favorece-la aprendizaxe dos alumnos.

Entre os labores que vai realizar o profesorado poderíamos destacar globalmente os seguintes apartados:

- a) Labores vinculados directamente co proceso educativo do alumno.
- b) Labores de formación e desenvolvemento profesional.
- c) Labores de relación co contorno escolar.
- d) Investigación curricular.
- e) Labores de participación e xestión.

Tempo do equipo directivo

As funcións directivas teñen un perfil profesional moi distinto ás do docente, non obstante no sistema educativo actual o horario dos membros do equipo direc-

tivo séguese tratando como unha parte dos horarios dos profesores, sendo as tarefas para realizar e a organización do tempo totalmente diferentes.

É difícil distribuí-lo tempo dos equipos directivos de modo xenérico, sen considera-la situación de cada centro, pero polo menos haberá que ter en conta condicións como as que a continuación se indican:

- a) Definir con claridade o tempo destinado á atención ó público.
- b) Establece-lo tempo dedicado á planificación.
- c) Concretar no posible o tempo para o contacto coa administración e xestións diversas.
- d) Determina-lo tempo necesario para a coordinación do profesorado e traballo en equipo.

II.3 Recursos humanos

Os recursos humanos son o elemento fundamental para a consecución dos obxectivos previstos no proxecto educativo de centro. Familias, alumnado, profesorado, persoal de administración e servizos, todo, con intereses e proxectos comúns determinan un importante factor na mellora da calidade da ensinanza, cando toman conciencia diso e manifestan a súa vontade de levar a cabo as accións necesarias para conseguilo.

Na organización sectorial e colexiada da comunidade educativa deben quedar implícitas as funcións e competencias de cada un dos seus membros, non obstante o estudo das súas relacións será un dos principais aspectos para comprender e incidir na mellora do funcionamento dos centros.

As estruturas organizativas teñen unhas características específicas debido á diversidade de obxectivos que a institución escolar se propón, segundo o sector de referencia, existindo, á veces, dificultade en formulalos con claridade. Por outra parte, nos procesos de toma de decisións, os órganos de funcionamento fluctúan a cotío entre a autonomía e a autocracia. Por iso, débense potencia-las estruturas organizativas previstas na normativa vixente, non desde unha óptica restrictiva, senón desde unha perspectiva aberta e flexible que responda ós niveis efectivos dunha autonomía polos que a propia lei aposta.

Débese potenciar, polo tanto, o funcionamento do consello escolar de centro como órgano supremo de goberno e de participación da institución docente, canalizando a representación de tódolos implicados na tarefa educativa e nas súas funcións de xestión e control.

Tamén se debe potencia-lo funcionamento do claustro de profesores como órgano colexiado de reflexión e toma de decisións sobre os aspectos profesionais vinculados ó labor educativo.

Potencia-la figura do director como representante oficial do centro, facilita-la súa formación para o desenvolvemento adecuado das competencias que se lle asignan, evitando, non obstante, caer no concepto de profesionalización do cargo.

Potencia-la participación de pais e nais como principais responsables da educación dos seus fillos desde o punto de vista individual ou familiar como colectivo, asociacións de pais e nais de alumnos.

Non obstante todo o anterior, os centros educativos deberán ter autonomía para establece-lo cadro de persoal necesario para conseguí-los obxectivos definidos no proxecto educativo, así como a posibilidade de contratar persoal para desenvolver actividades temporais, no dominio da animación socio-educativa, ou noutros proxectos especiais.

II.4 Actividades extraescolares e servicios complementarios

II.4.1 As actividades extraescolares

Non é fácil definir de forma concreta as actividades extraescolares debido á heteroxeneidade e diversidade de accións que se poden levar a cabo dentro do tempo escolar, pero si é necesario asumi-lo valor que teñen estas actividades e integralas dentro do concepto dinámico de educación para a vida e para o desenvolvemento das potencialidades do alumnado. Para iso deben cumprí-lo seguintes obxectivos:

- Apostar por un concepto dinámico e creativo das actividades extraescolares que parta da comprensión da súa importancia para o desenvolvemento da personalidade e que sexa capaz de supera-lo concepto de apéndice ou de adorno postulado por unha visión reduccionista, economicista e clasista da educación.
- Asumir desde criterios participativos que a responsabilidade na posta en marcha das actividades extraescolares ha de implicar a toda a comunidade educativa e está marcada por un carácter activo e innovador vinculado ó desenvolvemento da personalidade.
- Considera-las actividades extraescolares como un servicio público máis para dignificar e eleva-la calidade educativa.

- Vincular estas actividades a uns hábitos, valores e conductas que posibiliten unha forma creativa de vivi-lo ocio e o tempo libre.
- Impulsar un conxunto de actividades extraescolares que apoie, fundamente, complemente e complete a implantación dos eixes transversais como a educación para a paz, medio ambiente, saúde, igualdade de oportunidades...
- Sensibiliza-la comunidade educativa sobre a idea de que as actividades extraescolares poden ser un instrumento formativo de gran utilidade para contribuír a supera-las desigualdades sociais e garantir unha serie de dereitos democráticos contidos na Constitución.
- Implica-lo consello escolar de centro na planificación e desenvolvemento das actividades extraescolares e propoñer unha comisión que coordine e avalíe o seu funcionamento.
- Incluí-las actividades extraescolares na programación anual como un mecanismo para que a súa posta en marcha favoreza a continuación de aspectos fundamentais do currículo.
- Articula-las actividades extraescolares de forma eminentemente práctica e implicativa, organizando talleres e actuacións que favorezan a adecuada canalización de habilidades e destrezas que complementen un modelo de educación marxinal.
- Potenciar, a través das actividades extraescolares, tanto a proxección do centro ó contorno, vinculándoo co barrio, como a participación das organizacións de voluntariado do contorno que desexen colaborar sen ánimo de lucro cun concepto de educación comunitaria.
- Tomar conciencia de que as actividades extraescolares posibilitan a consecución dunha serie de obxectivos e finalidades da LOXSE de inequívoco contido social, progresista e democrático.

II.4.2 Os servicios complementarios

a) *Comedores escolares*

Entendido o comedor escolar como un servicio complementario que ten como finalidade principal evitar calquera discriminación no exercicio do dereito á educación, motivada polo lugar de residencia ou deriva de factores sociais, económicos, culturais ou doutra índole, os centros escolares, en función das súas propias características, deberán dispoñer da autonomía necesaria para organizar este servicio complementario dalgunha das seguintes formas:

- Xestionando o centro, directamente, o servicio por medio do persoal laboral contratado para o efecto polo órgano competente, adquirindo a correspondentes subministracións e utilizando os seus propios medios instrumentais.

- Mediante concesión do servizo a unha empresa do sector.
- Contratando a subministración diaria de comidas elaboradas e, no seu caso, a súa distribución e servizo cunha empresa do sector.
- Concertando o servizo coas respectivas corporacións locais ou outras entidades e institucións que estean interesadas niso, mediante os correspondentes convenios de cooperación.

A oferta de comedor escolar, máis alá do seu necesario papel solidario e compensador, constitúe un elemento máis de calidade de servizo educativo, que debe ser potenciado mediante campañas que informen da súas características ós potenciais usuarios e usuarias.

Co obxecto de facilita-la súa implantación en centros de titularidade pública sería recomendable considerar modelos de concentración nas fases de provisión e elaboración de tal forma que, a través dun adecuado sistema de distribución, permitan satisfacer demandas dispersas que, doutro modo, quedarían sen atender.

A xeneralización do servizo de comedor debe realizarse mantendo o principio de que sexa efectivamente un instrumento de loita contra as desigualdades.

b) *O transporte escolar*

O transporte escolar constitúe un servizo complementario da ensinanza, a súa utilización, por parte do alumnado, trata de evitar discriminacións no exercicio do dereito á educación motivada polo lugar de residencia.

Da mesma maneira que o servizo complementario anterior deberá corresponderlle ó centro educativo a organización das liñas de transporte en función das súas características específicas (número de alumnos e alumnas, zona rural ou urbana, etc.).

MESA III AUTONOMÍA CURRICULAR

III.1 Necesidade da elaboración do proxecto curricular

Un dos aspectos máis destacados da reforma educativa é o aumento da capacidade de planificación e xestión educativa que se lles concede ós centros e equipos docentes. O artigo 57 da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro (LOXSE), insiste na idea de sinalar no seu apartado primeiro que "os centros docentes completarán e desenvolverán o currículo dos niveis, etapas, ciclos, graos e modalidades de

ensinanza no marco da súa programación docente”; ou no apartado segundo que, textualmente, indica: “As Administracións públicas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros e favorecerán e estimularán o traballo en equipo dos profesores”.

Neste sentido, o proxecto curricular de centro será un dos elementos esenciais do exercicio desta autonomía pedagóxica e, á súa vez, expresión da proposta educativa realizada a través do traballo en equipo dos profesores.

Enténdese por proxecto curricular de centro (PCC) o conxunto de actuacións articuladas entre si e compartidas polo equipo docente dun centro educativo, mediante o que se concretan e desenvolven as intencións e prescricións xerais contidas nos decretos de ensinanza para as distintas etapas educativas. Constitúe o instrumento que fai explícito o proxecto educativo dun centro docente dunha realidade concreta.

O PCC debe se-lo instrumento que posibilite o axuste entre as intencións curriculares prescritas nos decretos de ensinanza e a realidade educativa.

Para iso, o PCC debe ser produto da reflexión e da análise que os equipos docentes realicen sobre a propia práctica, co fin de establecer acordos relevantes para a intervención didáctica.

A eficacia do PCC derívase da súa capacidade para cohesionar e articula-la acción docente dándolle continuidade e coherencia. Deste modo converterase nun instrumento útil ó servizo do centro e da comunidade onde se insire.

O PCC debe expresa-lo conxunto de decisións compartidas que definirá a concreción do currículo nun centro. Ó constituí-lo primeiro nivel de adaptación das prescricións curriculares comúns a un contexto educativo concreto, o PCC convértese nun instrumento básico para a atención á diversidade de centros e alumnado. Por iso, o PCC debe se-lo medio para desenvolve-la nova orientación que, sobre o currículo escolar e a actividade docente, impulsa a reforma educativa.

Como instrumento que elabora o equipo pedagóxico dun centro, coordinado polo seu equipo técnico súas, para dar resposta ás peculiaridades educativas, é necesario que sexa un documento colectivo, resultado do acordo maioritario. Constitúese, así, o PCC na resposta pedagóxica que un equipo de profesionais formula para desenvolve-las finalidades educativas definidas por unha comunidade escolar concreta. Deste modo o PCC debe recolle-la experiencia educativa do profesorado dun centro, integra-la coa reflexión teórica sobre a propia práctica e articulala e concretala nun instrumento de traballo.

O PCC é un documento elaborado polo conxunto de profesores e profesoras dun centro, pero é un instrumento ó servizo da comunidade educativa en xeral. Isto é, o PCC adquire o seu mellor sentido dentro do proxecto educativo global dunha comunidade escolar e a oferta educativa do centro.

O PCC non debe ser un documento estático, que consista na simple descripción da realidade. A súa funcionalidade reside na capacidade que posúe para cambiar a acción educativa introducindo elementos de racionalidade que permitan melloralas e adaptalas ás necesidades e características do centro e da comunidade escolar. É, nese sentido, un instrumento para a mellora da calidade educativa nos centros.

Pola súa característica de “proxecto” que mira ó futuro e pola súa calidade dinámica dos procesos educativos que esixe unha sociedade moderna, o PCC debe estar dirixido a promover un cambio educativo, nun desenvolvemento sostido que aúne innovación pedagóxica, investigación educativa e procesos de formación permanente do profesorado.

O PCC debe ser, en definitiva, un recurso capaz de transformar, mellorándolas, a realidade educativa e a capacidade profesional dos docentes.

III.2 A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

Tres razóns son prioritarias para xustificar a presenza cultural andaluza como contido integrado no currículo da etapa.

Unha razón é pedagóxica. O coñecemento do medio no que o alumno vive constitúe o punto de partida científico para a aprendizaxe. Partir do inmediato e do coñecido, do concreto e do familiar, son os chanzos firmes e seguros para iniciar a singradura do proceso de ensinanza-aprendizaxe, que en sucesivas etapas deberá adentrarse en terreos máis abstractos, remotos e descoñecidos. Unha adecuada cimentación da aprendizaxe partirá do contorno do alumno. É unha premisa teórica que hoxe aceptan, coas lóxicas matizacións, tódalas escolas e correntes pedagóxicas e que responde ó desenvolvemento do proxecto do alumnado.

Outra razón é histórica. Nestes momentos en que o home se prepara para participar no que se deu en chamar “aldea global” necesita máis que nunca o recoñecemento das súas raíces, o afianzamento dos seus sinais de identidade. É a única maneira na que puido participar na “aldea global” ou universal sen ser un suxeito alienado e, polo tanto, manipulado polos fíos que poden mover esa cultura universal.

E, a terceira razón, non por obvia é menos fundamental: somos andaluces. O noso Estatuto e a nosa Constitución recoñécennos ese dereito e obríganos a cumprir ese deber. Bastaría, pois, con esta razón se non existiran as outras, que neste caso ademais veñen a completala.

Desde outra perspectiva é importante preguntarse pola forma en que se incardinou a cultura andaluza dentro do proxecto educativo global de Andalucía. Este modo ou forma podía basearse en tres alternativas, e que resumidamente se poden definir así:

1. Unha área autónoma (é o caso da lingua propia naquelas comunidades que a posúen).
2. Unha especie de apéndice, a modo de exemplificación, que complete o desenvolvemento xeral (é o que se intentou na nosa comunidade co decreto xa citado 193/1984).
3. Un eixe transversal, que acompañara a tódolos niveis.

Precisamente é esta última alternativa elixida polas múltiples posibilidades que abría:

- De integración de contidos.
- De mutuo enriquecemento deses contidos.
- De maior proximidade ás necesidades reais do alumno.
- Do fío conductor e, á vez, globalizador da aprendizaxe.

En definitiva, o que se pretende no currículo andaluz é que sexa o “contorno” natural, social e cultural da escola o que vaia proporcionando a enerxía da aprendizaxe, xustamente como reto a un sistema educativo que ten que adaptarse a unha sociedade cada vez máis complexa, con demandas de formación moito máis diversificadas e onde os saberes se renovan velozmente.

Os obxectivos que se propoñen son os seguintes:

- Identificar e analiza-los proxectos, valores e problemas da pluralidade de comunidades sociais ás que pertence. É un obxectivo que pretende contribuír a que o alumno coñeza as características dunha realidade social, da súa propia realidade para identificarse como membro dela. É o coñecemento da realidade social de Andalucía a capacidade que se pretende desenvolver nos alumnos e alumnas.
- Analiza-lo legado cultural e histórico de Andalucía para coñece-los elementos e sinais básicos que identifican a súa comunidade no conxunto das comunidades ó que pertencen. Trátase de que o alumno analice o legado cultural e histórico de Andalucía para coñece-los elementos e sinais básicos que identifican a comunidade. É un obxectivo que incide directamente no coñecemento de aspectos culturais e históricos de Andalucía e que pretende, polo tanto, desenvolver no alumno a capacidade de diferenciación do

especificamente andaluz con relación a outros pobos e comunidades de España e de Europa.

- Valorar e respecta-lo patrimonio natural e cultural como legado da humanidade, fonte de desfrute e recurso para o desenvolvemento individual e colectivo, contribuíndo activamente á súa conservación e mellora polas xeracións futuras. O alumno debe valorar e responsabilizarse do patrimonio natural, social, histórico e artístico de Andalucía, por se-la esencia da súa comunidade e unha parte importante do legado cultural global da humanidade.
- Identificar e analizar, a diferentes escalas, as interaccións que as distintas sociedades establecen co seu medio na ocupación do espacio e no aproveitamento dos recursos naturais, valorando as consecuencias económicas, sociais, políticas e medioambientais desta interacción. O alumno debe coñecer-los elementos naturais, tecnolóxicos e sociais que entran no xogo na distribución de recursos, poboación e actividades económicas e humanas de Andalucía.
- Analiza-los procesos de cambio que experimentan as sociedades humanas na súa traxectoria histórica, asumindo que os elementos básicos das sociedades contemporáneas e os problemas que as afectan son, en gran parte, o resultado deses procesos. Trataríase de que o alumno coñecera os cambios que se foron producindo na traxectoria histórica de Andalucía e recoñece-lo que perdura desa traxectoria na actualidade.

MESA IV AUTONOMÍA ECONÓMICA

Un cambio substancial prodúcese nos centros escolares coa promulgación da Constitución de 1978, un modelo autoritario dirixido dende as estruturas político-administrativas do Estado, transfórmase en virtude do contido do seu artigo 27, nun modelo participativo onde mestres, pais, alumnos... son os que interveñen no control e xestión de tódolos centros sostidos con fondos públicos; esta primeira pedra, sen dúbida transcendental, abre o camiño para que as normas de desenvolvemento constitucional, primeiro a Lei Orgánica reguladora do dereito á educación (LODE), fixando como atribución do consello escolar a aprobación do orzamento do centro e máis tarde a Lei Orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) e a Lei Orgánica da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPEG), consagran o termo (autonomía de xestión económica).

Por outra parte, no ordenamento xurídico nado do Parlamento de Andalucía, en virtude das competencias que para a regulación e administración das ensinanzas lle recoñece o Estatuto de autonomía de andalucía, recoñécese xa no ano 1987 a

necesidade de dota-los centros de mecanismos na xestión económica que sendo máis simples consigan unha maior eficacia á adecuación á realidade dos centros. Para iso promúlgase a Lei 7/1987, do 26 de xuño, que establece por unha parte a gratuidade dos estudos nos centros públicos de bacharelato, formación profesional e artes aplicadas e oficios artísticos e, por outra, fixa como principio a autonomía da xestión económica nos centros docentes públicos non universitarios.

Este conxunto de normas, de rango superior, que fixa un marco de autonomía na xestión económica, entendemos que debe significar necesariamente unha maior flexibilidade no manexo dos fondos públicos que son imprescindibles para o normal funcionamento dun centro, sen que a rigorosidade e tecnicismo da normativa que, con carácter xeral, regula a actividade económica-financeira dos órganos que xestiona o gasto público na Comunidade Autónoma de Andalucía atenece ou dificulte a consecución dos obxectivos fundamentais de calquera centro docente: educar e ensinar.

A concreción, por tanto, do principio de autonomía da xestión económica mencionado débese materializar noutras normas de rango inferior, pero de máis dereita e inmediata incidencia no funcionamento diario do conxunto de centros educativos. Así, os decretos 200 e 201 de 1997, que aproban o Regulamento Orgánico dos institutos de educación secundaria e das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria, recollen aspectos relativos autonomía de xestión económica dos centros nos que regulan a súa organización, se ben procede destacar como normativa con especial incidencia nesta materia a Orde de 11 de xullo de 1991, da Consellería de Economía e Facenda e Educación e Ciencia, pola que se dictan instrucións sobre gastos de funcionamento nos centros docentes públicos non universitarios; é sen dúbida esta norma unha ferramenta fundamental que serve de maneira eficaz para a consecución dos fins que a Lei 7/1987 citada persegue en canto a autonomía, simplicidade e eficacia na xestión dos recursos económicos dos centros educativos.

Ante esta situación descrita, consideramos como importante a necesidade dunha norma con rango similar á Lei xeral da Facenda Pública da Comunidade Autónoma de Andalucía, na que, recollendo o principio de autonomía de xestión económica dos centros docentes enunciado, especifique para os centros un réxime económico especial; desvencellado do conxunto de normas que regulan a actividade económica pública, e que no seu conxunto por non recolle-la especificidade dos centros docentes supón, de feito, unha dificultade na pretendida autonomía.

Á primeira vista, pode parecer excesiva a pretensión de desvincula-los centros docentes públicos do sistema xeral de control dos recursos públicos, se ben entendendo que a finalidade última de todo o conxunto de normas que regulan a actividade económica pública e o control que, dos recursos que a sociedade pon a disposición da administración, debe ter a mesma sociedade; consideramos que en ningún outro organismo público se produce unha situación tan clara, dereita e inme-

diata de control pola propia sociedade sobre os recursos dispoñibles por tal organismo.

Así no consello escolar dun centro –representación de tódolos intereses que conflúen no nel– prodúcese unha circunstancia de especial consideración, pois os seus compoñentes son á súa vez orixe e destino dos fondos económicos postos a disposición do centro, exercendo sobre eles un control dereito relativo á aprobación do orzamento, aprobación da súa execución e control sobre todas e cada unha das operacións económicas que a dirección do centro realice para a execución do presuposto.

II.2 Consello Escolar do Principado de Asturias

MESA I. AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

- 1.- Concepto de autonomía
- 2.- Delimitación da autonomía
- 3.- Condicións
- 4.- Niveis e tipos de autonomía

1. Concepto

"A autonomía non é un fin en si mesma, senón un camiño, un medio de mellora-la calidade da ensinanza, a través do desenvolvemento dun sentimento de pertenza e implicación nas actividades do propio centro, identificándose cuns valores, normas e metas que configuran os seus sinais de identidade e que nos fai sentirnos solidarios".

Autonomía supón acepta-la diversidade dos propios centros, favorecendo a igualdade de oportunidades para todos, e unha auténtica participación da sociedade na educación.

Os centros que actúan cun modelo pedagóxico, que traballan coordinada e cooperativamente, inflúen dun modo máis significativo nos resultados que os centros cunha menor unidade funcional. É o chamado "efecto centro": a capacidade de incidir nos resultados e logros escolares do alumnado en función da capacidade do centro de constituírse nunha unidade pedagóxica e educativa. Canta máis autonomía, máis flexibilidade e máis calidade.

A autonomía é sinónimo de madurez. Canta máis autonomía, máis madurez, posto que é o maior grao de responsabilidade que se lle pode dar a un centro o que nos obriga a a responsabilizarnos.

A pregunta é: ¿como conseguimos que un grupo sexa responsable e, en consecuencia, autónomo?

Conséguese mediante a participación, entendida esta non só como posibilidade de elección, senón como innovación: a autonomía dos centros estimula fortemente a innovación. Nos sistemas fortemente centralizados esta tende a limitarse a experimentos piloto destinados a servir de base, no caso de éxito, para a adopción de medidas de alcance xeral, que logo non se aplican de maneira adecuada en todas as situacións. Aí reside o fracaso xeral das reformas centralizadas.

Moitas veces hai unha escola aberta ó contorno, pero o contorno non está centrado na escola.

En definitiva, trátase de lograr unha "autonomía institucional", que significa o traspaso da responsabilidade e os recursos en diversos ámbitos e facetas, que convertería á administración educativa en:

- Coordinadora de recursos
- Impulsora de propostas
- Garante da unidade do sistema

2. Delimitación

A autonomía dos centros virá limitada nun dobre aspecto.

- 1) Por un lado, os límites impostos pola administración educativa a través da súa normativa, co fin de homologa-lo sistema educativo, e os inherentes ou intrínsecos dos propios centros.

Respecto deste primeiro apartado, e como límites ó propio sistema, temos:

- a) A burocratización: debido á enorme inercia existente, que asegura un funcionamento de carácter cuantitativo, pero dificulta os niveis de calidade e a conexión co medio.
- b) A desconfianza, por parte da comunidade educativa, cara á utilidade da participación como consecuencia da falta de desburocratización dos seus mecanismos. Falta de clima que incentive a colaboración e sentido de responsabilidade na xestión colectiva.

- c) Medo ós efectos negativos que poida orixinar a propia autonomía e ó compromiso que supón. Neste sentido, se tomamos como exemplo a Universidade, diremos que todas teñen autonomía e todas se parecen demasiado.
- d) A autonomía invertebrada existente. A autonomía vertebrarase. A maioría das veces existe fragmentación da estrutura organizativa na que cada unidade ou departamento toma as súas propias decisións. Non existe política de cohesión a partir do consenso.

Neste sentido, a calidade estriba en conseguirla participación responsable dos clientes implicados na educación. Este esforzo común debe satisfacer os intereses de cada estamento que se consideran distintos e complementarios.

- 2) Por outro, os límites ou controis que o propio centro terá que regular, co fin de lograr un bo funcionamento autonómico e un bo grao de cumprimento dos seus obxectivos dentro deste marco.

Dentro deste segundo aspecto, cómpre delimitar:

- Qué é o que se pode conseguir
- A forma de conseguilo
- Os indicadores do seu logro: avaliación interna e avaliación externa.

Ha de darse unha complementariedade. Por un lado, o control social da comunidade educativa a través dos seus órganos de participación: autoavaliación. Por outro, o control institucional: heteroevaliación, garantindo os dereitos e deberes, os mínimos esixidos, a compensación das desigualdades, igualdade no acceso, etc.

Neste sentido temos:

- a) A autonomía de xestión terá, por un lado, as referencias normativas suficientes que eviten distorsións presupostarias.
- b) Por outro, o control desprazarase desde as instancias externas ó propio centro educativo co que se negocian indicadores de calidade consensuados, que servirán á supervisión externa para avalialo centro e os seus resultados.
- c) A dispoñibilidade de recursos e niveis de autonomía: a administración debe asegurar uns mínimos de funcionamento para tódolos centros, incluso asignando máis recursos a aqueles que polas súas características os necesiten, pero ó mesmo tempo deberá proporcionarlles máis cotas de autonomía a aqueles centros que voluntariamente queiran asumir distin-

tos proxectos, permitindo diferentes graos de autonomía en función do compromiso adquirido.

A autonomía dos centros non só depende da propia administración, senón tamén da propia vontade dos centros para exercela e do grao de compromiso que queiran adquirir.

3. Condicións

As condicións ou elementos necesarios para que teñamos unha autonomía verdadeira, que se requiren, son:

a) Da base ou punto de partida

- Vontade para exercer-la autonomía.
- Implicación, participación e responsabilidade, propiciándose proxectos compartidos e asumidos por todos. Creando unha cultura de participación e toma de decisións por consenso, nun clima de respecto, tolerancia e confianza mutua.
- Sensibilidade para analiza-la realidade.
- Capacidade para dar resposta ás demandas e inquiredanzas.
- Compromiso. Grao deste que se queira adquirir.

b) Accións concretas que fomentarán a participación

- Elaboración dun plan de actividades de formación desde e para o propio centro, facilitando a participación dos sectores afectados.
- Promover mecanismos de información e debate na comunidade educativa.
- Amplia-la competencia e capacidade de autonomía dos consellos escolares, e que estes sexan respaldados, verdadeiramente, polo Consellos Escolares Municipais e Autonómicos.
- Creación e fomento de canais que posibiliten unha comunicación fluída e de intercambio sistemático entre tódolos axentes da comunidade escolar.
- Desenvolvemento e aproveitamento da creatividade persoal e colectiva de tódolos axentes da comunidade escolar.

- Fomentar unha “cultura propia” e específica de cada institución escolar que axude á identificación persoal e colectiva.
- Desenvolvemento dunha mentalidade máis aberta e flexible para un cambio máis frecuente de funcións e responsabilidades.
- Que se cree o marco legal adecuado que regule os marcos de participación desta nova concepción do centro.

4. Niveis e graos de autonomía

A autonomía dos centros non só depende da propia administración, senón tamén da propia vontade dos centros para exercela e do grao de compromiso que queiran adquirir.

O grao de autonomía, pois, que a administración debe proporcionar será maior naqueles centros que voluntariamente queiran asumir distintos proxectos. É dicir, o grao de autonomía en función do compromiso adquirido.

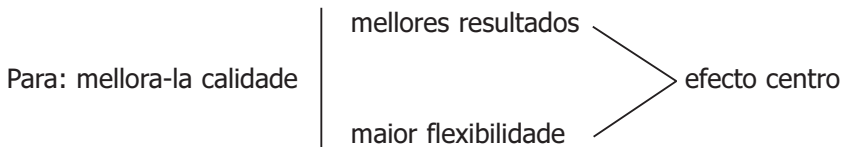
Neste sentido, dentro do afondamento na autonomía de xestión, organizativa, pedagóxica e económica dos centros, apuntámo-las seguintes propostas de avance dentro destes tipos ou niveis.

- Recursos humanos: a autonomía supón poder crea-los mecanismos adecuados para facilitar que o profesorado se integre nos proxectos de centro.
- Amplia-la autonomía dos centros no control e cooperación dos servicios complementarios e de mantemento: comedor, transporte, servicio de limpeza.
- Elección libre de xornada, asegurando que haxa oferta real da propia zona.
- Requisitos asignados: que unha parte importante do que poida destinarse ós gastos que o centro estime convenientes, así como que se poidan buscar novas fontes de financiamento, dentro dos seus límites.
- Cumprimento estricto da lei, en canto ós libros de texto, e posibilitar fórmulas para que o centro optimice os recursos materiais, sacándolle-lo rendemento máximo.

Autonomía e participación nos centros escolares

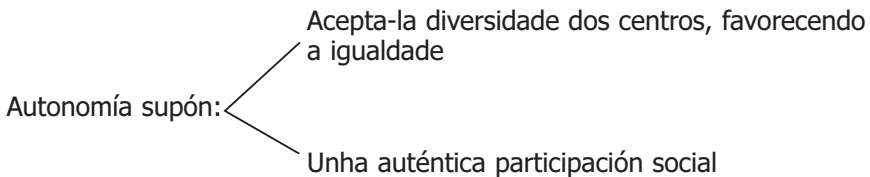
Concepto

Autonomía é o camiño



A través: dun sentimento de pertenza

Identificándose: cuns valores, normas e meta



Delimitación

a) Límites administración educativa

- Normativa imposta

b) Límites inherentes ó propio sistema

- Burocratización. Funcionamento de carácter cuantitativo
- Desconfianza e falta de responsabilidade
- Medo ós efectos negativos
- Existencia dunha autonomía invertebrada

c) límites do propio corpo

1. Delimitar

- Qué se pode conseguir
- Forma de conseguilo
- Indicadores do seu logro: avaliación externa e interna

2. Controlar

- Referencias normativas suficientes

- Negociación indicadores de calidade
- Distribución igualitaria de recursos

Niveis e graos de autonomía

O grao de autonomía depende:

- Da vontade dos centros para exercela
- Do grao de compromiso que se queira adquirir

Proposta de avance ou afondamento na autonomía

- Creación de mecanismos adecuados para que o profesorado se integre nos proxectos de centro
- Máis control e cooperación nos servicios complementarios
- Libre elección de xornada, garantindo unha oferta real ampla.
- Novas fontes de financiación e maior dispoñibilidade no gasto.
- Cumprimento estricto da lei sobre os libros de texto e establecemento de fórmulas de optimización dos recursos materiais.

Condicións

a) Base ou punto de partida

- vontade para exercer-la autonomía
- Implicación e participación
- Responsabilidade
- Clima de respecto, tolerancia, confianza mutua
- Sensibilidade
- Capacidade para dar resposta ás demandas
- Compromiso que se quere adquirir

b) Accións concretas orientadas a favorece-la autonomía e a participación

- Plan de actividades de formación desde e para o propio centro
- Promover mecanismos de información e debate
- Apoio consellos escolares municipais e autonómico

- Creación de canles que posibiliten a comunicación fluída e o intercambio
- Aproveitamento da creatividade persoal e colectiva
- Creación dunha cultura propia e específica de cada centro
- Desenvolvemento dunha mentalidade máis aberta e flexible
- Creación do marco legal adecuado

MESA II AUTONOMÍA ORGANIZATIVA DOS CENTROS DOCENTES

- 1.- O tempo escolar
- 2.- Recursos humanos
- 3.- Actividades extraescolares e servicios complementarios

1. O tempo escolar

Na organización do tempo escolar conflúen dous aspectos moi importantes: os dereitos do alumno e o relativo ós dereitos laborais dos profesionais (docentes e non docentes). Como principio, estímase que debe primar sempre o pedagóxico.

Sen embargo, dado que non se coñecen estudos concluíntes respecto da incidencia da xornada escolar no rendemento académico, vémonos obrigados a recorrer á nosa propia experiencia como docentes e como pais. Isto lévanos a pensar que é preferible que as horas lectivas non se concentren, co fin de conseguir un mellor aproveitamento.

Á vista do exposto, e respectando en todo caso a vontade da comunidade educativa do centro, esta ponencia estima conveniente a opción de xornada partida, durante as etapas infantil e primaria por considerala máis adecuada para o desenvolvemento formativo do alumno.

En todo caso consideramos necesario que se garanta no ámbito das distintas zonas unha oferta variada, que permita facer efectivo o dereito a elixir.

2. Recursos humanos

A comunidade educativa ten á súa disposición unha gran variedade de recursos humanos, pero para que incidan de forma eficaz na tarefa educativa é necesario:

- a) Concretar e determinar, no proxecto educativo de centro, as formas de participación que as leis enuncian de forma xeral, dos diferentes membros da comunidade educativa: consello escolar, claustro, delegados de alumnos, asociacións de pais e persoal de administración e servicios.
- b) Determina-las formas de organiza-lo traballo dos:
 - Departamentos
 - Equipos docentes
 - Departamento de orientación
 - Departamento de actividades extraescolares
- c) Desenvolve-las relacións do centro co seu contorno social, cultural, productivo, ambiental, etc.
- d) Integrar nun proxecto común os diferentes colectivos que forman a comunidade educativa.
- e) Faise necesario deseñar un sistema formativo no que a participación dos centros con respecto ó seu propio persoal sexa efectiva e case exclusiva. Unha parte do gasto en formación das administracións públicas debe dirixirse ós centros docentes, facilitando criterios para o establecemento de programas formativos, deixando a súa elaboración e desenvolvemento ó propio centro, co fin de adecualos ás necesidades que se deriven do seu contorno social e do seu programa educativo.

Ademais habería que contar coa achega material e humana das administracións e entidades colaboradoras.

3. Actividades extraescolares e servicios complementarios

- a) *Programación temporal de actividades extraescolares:*
 - As actividades extraescolares deben axudar ó desenvolvemento da personalidade dos alumnos, con carácter formativo, lúdico e integral e servir na medida do posible para reduci-lo fracaso escolar. Débese tender á súa gratuidade para evita-la discriminación.
 - Detéctase a necesidade de dar unha maior calidade, sendo necesario o rigor á hora de seleccionar profesores e monitores deportivos se se quere incrementar unha maior participación e mellora-la calidade e a oferta.

- Nos centros sostidos cos fondos públicos, as actividades extraescolares e as complementarias formarán parte do tempo escolar, e serán asumidas pola comunidade educativa. Para este efecto as actividades que se organizan deben tomar como referencia o proxecto educativo, estar planificadas na programación xeral anual e ser aprobadas polo consello escolar.
- As corporacións locais deben asumir responsabilidades e a promoción e desenvolvemento das actividades.

b) *Comedor escolar:*

O comedor escolar podería definirse como unha prestación de axuda á escolarización, que lle proporciona a toda a comunidade educativa un servizo básico e cotián e lles garante ás familias a xornada escolar completa dos fillos dentro do centro educativo.

Da-la posibilidade de que poida prestarse o servizo de comedor ós alumnos de secundaria, buscando fórmulas para unha xestión adecuada dos recursos.

c) *Transporte escolar:*

Esta ponencia roga a este respecto que se garanta o modo de que se cumpra estrictamente o regulamentado.

Autonomía organizativa

O tempo escolar

- a) Aspectos que conflúen
 - Dereitos dos alumnos
 - Dereitos laborais do persoal
 - Criterios pedagóxicos (factor primordial)
- b) Tipo de xornada a existir
 1. “Partida” en
 - infantil
 - primaria (mellor aproveitamento)

con base na experiencia:

 - Docentes
 - Pais
 2. Garantía dunha oferta variada — dereito a elixir

Recursos humanos

Necesidades para que estes recursos sexan eficaces

1. Concretar e determinar, no PEC, as formas de participación dos distintos membros da comunidade educativa
2. Determina-las formas de organiza-lo traballo dos
 - Departamentos
 - Equipos docentes
 - Departamentos de orientación
 - Departamento de actividades extraescolares
3. Desenvolve-la acción do centro co seu contorno
 - Social
 - Cultural
 - Productivo
 - Ambiental
4. Integrar nun proxecto común a tódolos colectivos
5. Diseñar un sistema formativo desde e para o propio centro, tomando como base:
 - O seu contorno social
 - O seu programa educativo

Actividades extraescolares e servizos complementarios

- 1) As actividades extraescolares deben
 - a) Axudar a
 - O desenvolvemento da personalidade dos alumnos
 - Reduci-lo fracaso escolar
 - b) Ter maior calidade
 - Maior rigor na selección dos profesionais

- Mellora-la oferta
- c) Formar parte do tempo escolar e ser asumidas pola comunidade educativa
 - Tomar de referente o PEC
 - Estar planificadas na PXA
 - Ser aprobadas polo consello escolar
- d) As corporacións locais han de asumir
 - As súas responsabilidades
 - A promoción
 - O desenvolvemento
- 2) O comedor escolar
 - É unha prestación de axuda á escolarización
 - Proporciona un servizo básico a toda a comunidade educativa
 - Garante a xornada escolar completa
- 3) O transporte escolar
 - Garanti-lo modo de que se cumpra estrictamente o regulamentado

MESA 3 AUTONOMÍA CURRICULAR

- 1.- Necesidade da elaboración do proxecto curricular
- 2.- A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

1. Necesidade da elaboración do proxecto curricular

a) Factores condicionantes

A autonomía dos centros docentes vén definida, en primeiro lugar, polo conxunto de normas legais que a regulan. Pero tamén polo modo como as autoridades

administrativas entenden e desenvolven na práctica a normativa legal. E estas actuacións están directamente relacionadas con algúns factores que frecuentemente condicionan a realidade das relacións entre a administración e os centros.

Hase de fomentar en tódolos ámbitos: autonomía organizativa, autonomía pedagóxica e autonomía da xestión.

b) *Autonomía pedagóxica*

A LODE e a LOXSE apuntan as liñas xerais que definen a autonomía pedagóxica dos centros escolares. Son as seguintes:

- Desenvolver e completa-lo currículo no marco da programación docente dos centros.
- Establecer materias optativas.
- Adapta-los programas ás características do medio en que está inserido o centro.
- Adopta-los métodos de ensinanza máis adecuados para a mellor aprendizaxe dos alumnos.

A reforma educativa que comezou coa aplicación da LOXSE non ten por obxectivo só, nin principalmente, modifica-la estrutura do sistema educativo. É tamén unha reforma do currículo escolar, é dicir, do conxunto de contidos e procesos de aprendizaxe que os centros de ensinanza ofrecen.

O currículo abarca todo aquilo que a escola lles ofrece ós seus alumnos:

- Posibilidade de aprender (contidos de aprendizaxe)
- Os medios a través dos que se facilita a aprendizaxe (procesos e métodos)
- As formas de avaliación dos procesos de ensinanza-aprendizaxe (criterios e métodos de avaliación)

O Ministerio de Educación e Ciencia e as comunidades autónomas con competencias en educación publicaron o deseño curricular base (DCB) que desenvolve a proposta básica para guía-las aprendizaxes en tódolos centros do seu ámbito de competencia.

Os DCB presentan un currículo aberto de modo que os centros dispoñan dun marco curricular suficientemente flexible como para poder atender-las peculiaridades propias do medio ó que se dirixe a súa acción educativa.

Correspóndelle a cada centro concreta-lo seu propio currículo escolar a través do proxecto curricular de centro (PCC) e das programacións de aula.

No gráfico adxunto sintetízase esta proposta que está servindo de base para a reforma e para o traballo dos equipos de profesores de cada centro.

O PCC é neste momento un importante instrumento a través do que se polariza o exercicio da autonomía pedagóxica dos centros educativos no marco da reforma educativa.

Proxecto curricular

Competencias do MES e das CC.autonomía.

- Deseño curricular prescriptivo
- Deseño curricular base (MEC)
- Prescripcíons das administracións

Competencias do centro educativo

- Proxecto curricular do centro
- Programación de aula

A maioría dos centros comprometéronse decididamente na elaboración dos seus propios proxectos curriculares de centro. Estase desenvolvendo un importante movemento de renovación pedagóxica que se caracteriza polo intenso traballo en equipo dos profesores e por un esforzo por formar e actualiza-lo profesorado.

Desde os centros concíbese a autonomía pedagóxica como un factor moi importante para eleva-la calidade educativa. Nesta perspectiva coincide coa LOXSE, que sitúa o artigo 57 dentro dos factores prioritarios que favorecen a calidade e a mellora da ensinanza. E esta mesma proposta aparece tamén moi presente e claramente subliñada no pensamento pedagóxico actual e nos diversos foros e publicacións que se fan eco da investigación educativa.

As administracións educativas están impulsando fortemente iniciativas e procesos para que cada centro elabore o seu propio PCC e, deste modo, desenvolva unha autonomía pedagóxica máis ampla.

Habería que matizar estes datos en función do comportamento dunha e doutra das administracións autonómicas. Pero, en liñas xerais, esta síntese resume a situación xeral en todo o Estado español.

2. A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

- a) É necesario un consenso xeral para asegurar na práctica un deseño curricular base para tódalas CC.autonomía. Esíxeo o dereito do alumno que,

dada as características laborais da vida moderna, trasladará o seu expediente académico a outras comunidades.

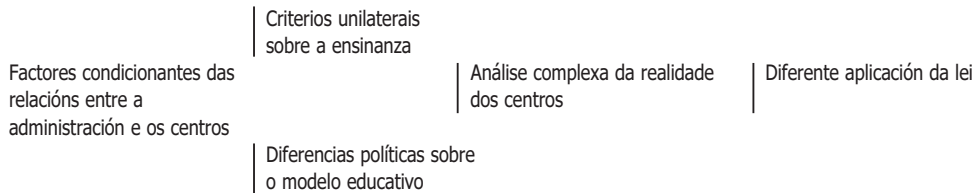
- b) A adecuación dos obxectivos ó contexto farase considerando que os centros, coas peculiaridades propias, teñen unhas características comúns. Ademais, as peculiaridades do contexto non deben condiciona-la consecución de obxectivos, senón que polo contrario han de servir para coñecer-lo punto de partida e deste modo busca-las estratexias necesarias que permitan alcanza-los fins xerais da educación.
- c) Hase de busca-lo modo de garanti-la integración efectiva de tódolos profesores, co fin de lograr que os acordos possibiliten a mellora real da dinámica de participación. Autonomía e responsabilidade deben ir unidas, buscando a forma que lles permita ós profesores ve-las vantaxes de ámbalas dúas.
- d) Os acordos básicos sobre metodoloxía poden tomar como referencia marcos específicos relacionados con campos de saber. Sería conveniente crea-la figura dun coordinador que promova a relación entre as distintas áreas.
- e) Similar proposta pode aplicarse ós criterios xerais de avaliación e ós criterios de promoción, buscando en cada caso que concreten os procedementos que se seguirán, e evitando as propostas xenéricas pouco operativas á hora de ser aplicadas na aula. Como consecuencia:
 - Os criterios de avaliación deben ser menos ambiguos e máis precisos e obxectivos.
 - Os criterios de promoción e titulación han de ser en gran medida concretos e aplicables a tódolos centros, evitando así diferencias que poden condiciona-la elección de centros e que poden ocasionar discriminacións non xustificadas.
- f) Os criterios de atención á diversidade deben ser asumidos por todo o profesorado. Para iso serán claros e operativos, delimitando as responsabilidades correspondentes. O apoio do departamento de orientación debe ser máis directo e as estratexias máis precisas.
- g) As optativas deben reducirse. Hase de busca-lo modo de asegurar que as optativas que se elixan sexan as máis necesarias, as máis convenientes pedagoxicamente. A Administración pode dar orientacións que possibiliten a autonomía nesta materia.
- h) Os criterios de avaliación da práctica docente dos profesores serán obxecto dun debate profundo no que se impliquen activamente tódolos profesores, e integrárase nos plans de autoavaliación do centro.

- i) Como medida complementaria parece conveniente que o centro poida adoptar acordos respecto á ratio profesor/alumnos por razóns educativas ou sociais.

Autonomía curricular

Necesidade da elaboración do proxecto curricular

- Marco xeral da autonomía dos centros
 - Constitución española: 1978, art. 27
 - LODE (1985)
 - LOXSE (1990). Título IV, art. 57
- A autonomía dos centros vén definida por:
 - O conxunto de normas legais que a regulan
 - Modo en que as autoridades administrativas entenden e desenvolven a normativa.



A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

- a) Liñas xerais que defenden a autonomía pedagóxica dos centros (LODE e LOXSE)
- Desenvolver e completa-lo currículo
 - Establecer materias optativas
 - Adapta-los programas ás características do medio
 - Adopta-los métodos de ensinanza máis adecuados
- b) O currículo abarca:
- Os contidos da aprendizaxe

- Os procesos e métodos
- Os criterios e métodos de avaliación

c) O PCC: instrumento que polariza a autonomía pedagóxica

Proxecto curricular	Competencias do MEC e das comunidades autónomas	<ul style="list-style-type: none"> • Deseño curricular prescrito • Deseño curricular base (MEC) • Prescricións das administrac.
	Competencias do centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Proxecto curricular de centro • Programacións de aula

d) Propostas

- Un consenso xeral para asegurar, na práctica, un DCB para tódalas CC.autonomía.
- O contexto ha de integrarse nos obxectivos como punto de partida, pero sen condicionalo.
- Conseguir integración efectiva de tódolos docentes
Autonomía - Responsabilidade
- Crea-la figura dun coordinador que promova a relación entre as distintas áreas.
- Criterios de avaliación menos ambiguos, máis precisos e obxectivos
- Criterios de promoción máis concretos e aplicables para tódolos centros.
- Criterios de atención á diversidade
 - Asumidos polo profesorado
 - Claros e operativos
 - Apoio máis directo do EOEP
 - Estratexias máis precisas
- Optativas
 - Reducción
 - As máis necesarias
 - A administración pode dar orientacións

- Criterios de avaliación da práctica docente
 - Froito dun debate
 - Integrado nos plans de autoavaliación do centro
 - Que o centro poida establecer acordos na ratio

MESA IV AUTONOMÍA ECONÓMICA DOS CENTROS DOCENTES

- 1.- Finalidades do presuposto
- 2.- Autonomía de gastos-ingresos

1. Autonomía de gastos-ingresos

a) Normativa e situación actual

A autonomía económica dos centros docentes é un aspecto escasamente regulamentado polo noso ordenamento xurídico. No ámbito estritamente educativo, a referencia principal é o artigo 7 da Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, aínda que o núcleo fundamental se encontra na Lei 12/1987, do 2 de xullo, e nas disposicións que a desenvolven, isto é, o Real Decreto 733/1998, do 24 de xuño, e a Orde do 9 de marzo de 1990. Non obstante, é preciso ter en conta que os recursos económicos proceden dos presupostos xerais das administracións públicas e, polo tanto, encóntranse afectados pola legalidade en materia presupostaria, de contabilidade pública e de intervención e control financeiro. Así mesmo, existen normas que teñen ou poden chegar a ter, se son desenvolvidas para o efecto, incidencia na obtención de recursos por parte dos centros docentes.

Con respecto á xestión económica, na actualidade, os centros docentes públicos han de elaboralo seu presuposto, recollendo o estado de ingresos e o estado de gastos separadamente.

Os ingresos veñen dados polas transferencias realizadas polas autoridades educativas competentes, así como por outros órganos administrativos e institucións, polos legados e doazóns, polos obtidos de convenios con persoas físicas e xurídicas, pola venda de bens inmoables, pola prestación de servizos, pola utilización das instalacións do centro, polos intereses bancarios e polos remanentes de exercicios anteriores, así como por outros autorizados polos órganos competentes.

O estado de gastos, pola súa parte, está integrado polos créditos necesarios para o funcionamento do centro e o cumprimento dos obxectivos contidos nos seus proxectos institucionais.

Dos diferentes compoñentes do estado de ingresos convén sinalar algunhas cuestións que, en ocasións, poden supoñer unha merma considerable na autonomía da xestión económica.

- 1.- A limitación e a vinculación das transferencias procedentes das administracións
- 2.- A dificultade de prever doazóns e os legados, os cales non constitúen, en de ningún xeito, unha fonte de ingresos habitual e importante.
- 3.- O escaso rendemento que proporcionan os servicios prestados, especialmente naqueles centros que atenden niveis educativos máis elementais.
- 4.- As escasas posibilidades de xestión de remanentes que autoriza o artigo 73 da Lei xeral presupostaria, xa que, por un lado, unicamente permite incorporar a exercicios posteriores créditos con orixe determinada e, doutra parte, obriga a consumi-los remanentes no mesmo exercicio da súa incorporación.

b) *A autonomía económica*

A existencia dunha verdadeira autonomía na xestión económica, para ser máis efectiva que nominal, debe ter en conta, dende unha perspectiva realista, ámbalas vertentes do problema económico: os ingresos e os gastos. Mentres as posibilidades de obtención de ingresos non sexan máis que simples declaracións de intencións, en tanto non se establezan os mecanismos que lles permitan ós centros obter e xestionar coa maior liberdade as fontes de ingresos, carecerán de capacidade para desenvolver, por si mesmos, a actividade económica. Ademais, afrontar os gastos vai depender en bastantes ocasións non só das cantidades dispoñibles, senón tamén da cualidade de ditos recursos, xa que existe unha vinculación entre créditos e destino deles que impiden súa administración real por parte do centro.

O principal obxectivo para logra-la autonomía económica debe se-la consecución de recursos financeiros distintos dos procedentes das consignacións presupostarias. Inevitablemente, a autonomía dependerá da capacidade para afrontar os gastos e esta, á súa vez, da obtención de recursos que se destinen a iso. Por tanto, máis que a modificación de normas concretas e de preceptos legais, o avance na xestión económica dos centros docentes debe ir encamiñado á inclusión de novos puntos de vista, de criterios modernos, dun maior grao de flexibilidade na interpretación das normas para o efecto e, sobre todo, a potencia-la capacidade dos centros docentes para dispor dos seus recursos. En calquera caso, sen que supoña o abandono das actividades propias do control do gasto público, aínda que tamén neste aspecto é posible introducir reformas xa avanzadas noutras áreas de intervención dos poderes públicos.

Un cambio nos criterios e unha adecuación dos conceptos que se relacionan coa xestión económica dos centros docentes pode facilita-la localización de novas fontes de recursos. Deste modo, por exemplo, o carácter non lucrativo das actividades organizadas nos centros docentes podería, perfectamente, entenderse como a non obtención de beneficios económicos e non como a ausencia de resultados positivos da xestión. Unha boa administración dos recursos e das capacidades económicas dos centros docentes debe ser primada, máis aínda cando ha de se-lo propio centro o beneficiario inescusable dos resultados obtidos por ela. Parece pois oportuno o establecemento duns criterios de xestión de resultados económicos impulsando o reinvestimento no propio centro, de acordo cunha distribución porcentual previa e normativamente determinada, en equipamento e material docente, en gastos extraordinarios por reparacións ou melloras estruturais, tendo en conta que, en todo caso, deben ser excluídos da adquisición con cargo ós resultados das actividades anteriormente citadas os bens que non sexan susceptibles, en se mesmos, de ser utilizados para levar a cabo a tarefa docente e aumenta-la calidade da ensinanza.

Para alcanzar esta finalidade debe posibilitarse a incorporación de novos conceptos na xestión económica, sempre referidos ás actividades que non integran o currículo dos diferentes niveis e etapas educativas, pois en todo caso o dereito á ensinanza gratuíta para todos debe estar por enriba de calquera consideración. Un sistema de control interno polos órganos de representación, unido ó control administrativo e financeiro, xunto a uns requisitos concretos e á debida xustificación dos reinvestimentos de resultados positivos deberían ser suficientes para, primeiro, garanti-la ausencia dun lucro indebido a custa do sistema educativo e, segundo, para propiciar un incremento da calidade docente e poñer a disposición dos alumnos tódolos instrumentos necesarios nas súas actividades docentes.

Outra faceta importante na obtención de recursos por parte dos centros docentes está no arrendamento das súas instalacións e dos seus equipamentos. A utilización das instalacións está aberta xa por algunha norma, e agora expresamente recóllese como fonte de ingresos dos centros docentes nas normas legais vixentes, aínda que se encontra moi limitada en canto ós seus posibles usuarios ningunha. Pero, sen dúbida algunha, a xestión dese patrimonio pode ser, nun futuro próximo, a maior fonte de ingresos para os centros docentes, sempre, como nos casos anteriores, baixo control dos órganos de representación e os administrativos.

2.- Finalidades do presuposto. Propostas de mellora

No aspecto organizativo, parece necesario dota-los centros docentes públicos dun administrador que xestione tódolos asuntos relacionados coa súa autonomía económica. Esta figura, que debe desempeñar un docente con especialización xurídica ou económica, debe estar destinada a asumir un esforzo que, nas condicións actuais, pode ser rechazado polos equipos directivos.

Dende outra perspectiva, é necesario desenvolver-la normativa que regula o uso de instalacións dos centros por parte dos concellos, posibilidade que ademais pode ser estendida a outras actividades sociais e culturais que revertan en beneficio da comunidade. En calquera caso, requírese concreta-las obrigacións dos usuarios no mantemento das instalacións, garantíndose o bo uso e responsabilizándose das consecuencias.

Sen embargo, non podemos deixar de lado que a adecuación do uso de instalacións dos centros por parte das entidades alleas fai preciso regula-las funcións relativas ó persoal que deba encargarse da vixilancia. A responsabilidade que asuman os usuarios non pode ir en menoscabo da preocupación polo cumprimento das condicións previstas para a súa utilización, polo que debe fixarse a competencia e o alcance da obrigación de control, especialmente cando os propios alumnos do centro participen nas actividades que se desenvolven.

No ámbito presupostario dos gastos, a práctica demostra que as partidas para adquisición de bens inmobles deben ser ampliadas, xa que en numerosas ocasións son insuficientes. Así mesmo, os límites da autorización para o concepto de "outros gastos", e con independencia da ampliación citada, só permiten unha auténtica autonomía se son elevados con respecto ás cantidades actuais. Pasar a un importe de 2.000.000 ptas. en tal límite non parece esaxerado cando os custos incrementan de maneira continuada.

O único perigo, cando nos referimos ós centros docentes públicos, está constituído por unha competencia que poderíamos denominar desleal, definida pola situación do centro, pola capacidade de uso das instalacións ou por calquera outra circunstancia distinta da boa xestión. Evitalo, non obstante, está en mans das administracións responsables dos centros afectados. O instrumento sería unha dotación económica destinada a compensa-las desigualdades entre centros, co que a falta de posibilidades de obtención de recursos non debería redundar nunha menor calidade da docencia compartida.

Por outra parte, puidera ser conveniente, como paso previo a unha Lei de financiamento do sistema educativo, que no seu desenvolvemento incluía a xestión dos centros docentes, ir avanzando no actual modelo, separando claramente os seus compoñentes. Desta forma, o compoñente de "outros gastos", que actualmente inclúe os salarios do persoal de administración e reparación dos centros e de reposición de investimentos reais. Así mesmo, o módulo económico de financiamento do sistema educativo debe tender, como xa están facendo determinadas administracións públicas, a establece-lo custo alumno/mes en lugar de utiliza-lo criterio unidade/ano.

Xunto a estas medidas de actuación sobre a situación actual, convén abri-lo debate tamén á introducción das posibilidades de xestión e de novos conceptos apuntados no apartado anterior e introducilos, no seu caso, de forma completa e

non parcial. É dicir, a súa posta en marcha ten que estar condicionada a que aparezan, conxuntamente, as posibilidades de xestión que se abren e os controis administrativos precisos para evita-lo aproveitamento indebido dos recursos obtidos.

En definitiva, a verdadeira autonomía educativa precisa que os centros docentes teñan a capacidade necesaria e suficiente para obter recursos de forma directa, mediante a xestión das súas actividades non docentes e das súas instalacións e equipamentos. E depende, ó mesmo tempo, de que poidan dispor dun maior grao de liberdade no gasto, no destino deses recursos, sendo como son coñecedores das necesidades reais dos centros e dos seus alumnos. Complétase o marco de xestión económica cun control financeiro polo sistema de auditorías que garante o respecto das marxes de actuación dos centros e a repercusión no sistema educativo dos resultados económicos obtidos.

Unha reflexión final

Á hora de considera-lo aspecto económico da xestión dos centros docentes, non podemos deixar de lado completamente as funcións que a administración educativa está asumindo e que, en boa parte, afectan outros sectores sociais. Tendo en conta as esixencias da sociedade á escola respecto da educación dos alumnos entendida nun sentido amplo, parece conveniente que, como fonte de financiamento engadido, revertan no centro educativo os recursos provenientes doutras áreas administrativas, como sanidade, servicios sociais, interior ou medio ambiente, pola prestación de servicios relacionados coas cuestións como a educación de adultos ou a ampla gama de temas que compoñen os programas transversais.

Autonomía económica

Autonomía de gastos-ingresos

1. Marco lexislativo

- Lei 12/1987, do 2 de xullo.
- RD 2723/1998, do 18 de decembro.
- Orde do 9 de marzo de 1990.
- Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro.

Para ter en conta

- Os recursos económicos encóntranse afectados pola legalidade en materia presupostaria: intervención.

- Existen normas que teñen incidencia na obtención de recursos
2. Cuestións que merman a autonomía na xestión económica:
- Limitación e vinculación das transferencias procedentes da Administración.
 - Dificultade de preve-los legados e doazóns.
 - Escaso rendemento polos servicios prestados
 - Escasas posibilidades de xestión dos remanentes
3. Situación actual
- O presuposto dos centros docentes recollerá:
- Estado de ingresos (transferencias)
 - Autoridades, órganos administrativos e institucións
 - Legados e donacións
 - Convenios
 - Venda de bens mobles
 - Prestación de servicios
 - Utilización de instalacións
 - Intereses bancarios
 - Remanentes exercicio anterior
 - Os autorizados polos órganos competentes
 - Estado de gastos
 - Créditos necesarios para o funcionamento do centro
 - Cumprimento dos obxectivos contidos nos seus proxectos institucionais
4. Condicións para lograr unha verdadeira autonomía da xestión económica
- Establecer mecanismos que lles dean máis liberdade ós centros na obtención e xestión dos ingresos
 - Desvincular créditos e destino para a administración real do gasto

- Potencia-la capacidade dos centros para dispoñer dos seus recursos
- Introducir reformas na intervención dos poderes públicos sen que iso supoña o abandono do control do gasto.
- Xestión do patrimonio para a obtención de recursos.
- Cambio nos criterios e adecuación dos conceptos relacionados coa xestión económica.

O carácter non lucrativo non ten que ver coa ausencia de resultados positivos de xestión.

Establecemento de criterios de xestión de resultados económicos, impulsando o reinvestimento nos propios centros:

- En equipamento e material docente
- En gastos extraordinarios de melloras estruturais
- En bens exclusivos para mellora-la calidade da ensinanza

Finalidades do presuposto

1. Proposta de mellora

- Dota-los centros dun administrador: docente con especialización xurídica ou económica.
- Desenvolve-la normativa que regula o uso das instalacións dos centros.
- Amplia-las partidas para a adquisición de bens mobles.
- Eleva-los límites de autorización para o concepto de "outros gastos".
- Evita-la competencia desleal: dotación destinada á compensación de desigualdades entre os centros.

2. Conclusións para unha verdadeira autonomía

- Capacidade necesaria e suficiente dos centros para obter recursos
- Maior grao de liberdade no gasto e destino dos recursos
- Completar co control financeiro polo sistema de auditorías que garante:

- o respecto ás marxes de actuación
 - a repercusión no sistema educativo
3. Unha reflexión final: como fonte de financiamento engadido, parece conveniente que revertan no centro educativo os recursos provenientes doutras áreas administrativas: sanidade, servizos sociais, etc., pola prestación de servizos relacionados coa educación e os programas transversais.

II.3 Consello Escolar de Canarias

MESA I. AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

1. Concepto de autonomía

A potestade para rexer ámbitos peculiares da vida interna dos centros debe axudar a integrar a estes no seu contorno, a adapta-la súa oferta educativa ás demandas do alumnado, a facilita-la atención á diversidade e a propiciar que a comunidade educativa asuma, de forma máis implicativa e corresponsable, o seu funcionamento.

2. Delimitacións da autonomía

Á parte do marco legal que regula (LODE, LOXSE e LOPEG), factores de diversa índole condicionan a aplicación da autonomía nos centros escolares: a baixa participación da comunidade educativa, a sobrecarga de responsabilidade mantida polos equipos directivos, os imperativos de carácter socio-laboral, as limitacións na implantación da LOXSE, ou as propias deficiencias históricas. Todo iso freou a consolidación do proceso da autonomía escolar.

3. Condicións para a autonomía

3.1 A participación da comunidade escolar. Tras unha primeira análise das dificultades detectadas, o Consello Escolar de Canarias presenta as seguintes propostas de mellora:

- a) Desenvolver proxectos de participación dentro do centro que, partindo do diagnóstico da realidade, vinculen ós distintos sectores con eles, garantindo que a súa elaboración se realice coa participación dos sectores, mediante estratexias de implicación que lle fagan fronte á crecente falta de participación xeral.
- b) Formar e informa-los sectores, potenciando a cultura da participación en tódolos ámbitos e procesos da vida escolar.
- c) Rendibiliza-los recursos utilizados nas campañas institucionais de participación educativa, de forma que supoña unha maior implicación de entidades locais e establecendo acordos cos respectivos consellos escolares de centro.
- d) Optimiza-lo procedemento electoral ós consellos escolares, buscando fórmulas que lles permitan ós electores coñecer-los candidatos, as súas propostas e proxectos, así como establecendo vías de conexión entre representantes e representados. Neste sentido, a busca de alternativas e medidas para potencia-la participación debe formar parte dun proceso continuo, actuando desde agora e non só en momentos puntuais.
- e) Dotar do adecuado equilibrio á representación dos consellos escolares segundo as características de cada nivel educativo. É preciso reconsidera-la composición dos consellos escolares de centro, estudiando un maior equilibrio, cuantitativo e cualitativo, na representación destes órganos, feito que lle podería dar maior sentido á participación. Por outra parte, podería propoñerse que determinadas votacións, en ditos consellos, se resolveran polo procedemento de maioría cualificada.
- f) Apoiar e dar a coñecer-los modelos de participación existentes utilizándoos como estímulo e incentivo.
- g) Mellora-lo clima escolar dos centros educativos, avaliándoo e xerando proxectos positivos que sirvan para conciencia-la convivencia de alumnos, profesores, pais e PAS.

3.2 A formación e información sobre a autonomía. A adquisición de autonomía supón un aumento da toma de decisións, sendo necesario:

- a) Formar e informa-los sectores en procedementos de xestión, así como nunha familiarización dos sectores non profesionais coa cultura pedagóxica derivada da LOXSE.

3.3 A descentralización de responsabilidades cara ás entidades locais: a administración educativa non pode desdeixarse da súa responsabilidade, pero non é a única con autoridade e responsabilidade no tema. Por iso é fundamental:

- a) Impulsa-la participación e corresponsabilidade social das entidades locais, descentralizándoa dos ámbitos de responsabilidade social e competencias educativas, co fin de que ditas entidades tomen parte na mellora da calidade educativa dos centros de municipio, potenciando os consellos escolares municipais para que, de forma real, deseñen, interveñan e avalíen unha política educativa municipal.
- 3.4 O impulso e a formación dos equipos directivos: necesítase unha función directiva colexiada e comprometida coa democracia interna dos centros para o logro de cotas efectivas de autonomía. Por iso, é preciso:
- a) Impulsar un novo concepto de función directiva acorde co contexto de autonomía, debatendo e reflexionando acerca do modelo de dirección como elemento xestor, responsable e dinamizador dun proxecto educativo e das decisións democráticas da comunidade escolar.
 - b) Potenciar un perfil de función directiva baseada nun liderado participativo e democrático, definindo con claridade os parámetros que deben configuralo.
 - c) Contemplan unha formación específica que prepare para o exercicio de cargos directivos capitándooos para dinamiza-la participación dos sectores na xestión do centro, e velar pola súa eficacia.
 - d) Revisar de forma consensuada o actual modelo de adscrición de cargos directivos, recollido na LOPEG, buscando modelos máis eficaces e participativos.
 - e) Buscar alternativas para desenvolver un novo modelo de dirección que conxugue a eficiencia coa participación democrática.
- 3.5 Avaliación do centro como instrumento de autonomía: Rexe-la vida interna do centro debe estar unida á responsabilidade de avaliar, considerando:
- a) Establecer un plan de avaliación interna no centro que abarque a tódolos ámbitos e sectores implicados no proceso de autonomía.
 - b) Participar nos proxectos de avaliación externa, coñecendo e tomando parte activa neles como medio orientador para a mellora do centro.
- 3.6 A reflexión sobre o desenvolvemento da autonomía
- a) Abrir un proceso de reflexión, nos centros, sobre as potencialidades e os riscos da autonomía.

4. Niveis e tipos de autonomía

4.1 A autonomía como proceso gradual unido ó proxecto educativo

O paso dun sistema centralizado a unha plena autonomía da vida escolar require dun proceso de implantación progresivo. Por iso, o Consello Escolar recomenda:

- a) Diagnostica-los obxectivos, necesidades, recursos e competencias que require o desenvolvemento da autonomía en cada centro.
- b) Establecer, de forma gradual, áreas progresivas de xestión definindo e graduando os compromisos, e recollendo estes no PEC.

4.2 A autonomía como sinónimo de optimización de servizos

- a) Prioriza-la distribución de recursos nos centros, en función das necesidades e obxectivos segundo criterios de calidade educativa.

4.3 A autonomía como recoñecemento á diversidade plural

O Consello Escolar de Canarias entende que se debe:

- a) Preserva-los trazos diferenciais de cada comunidade educativa, favorecendo o respecto e a salvagarda da identidade, así como as características comúns que permiten a conexión con outros sistemas educativos de ámbito próximo ou afastado.

4.4 A adaptación da normativa

A normativa debe contempla-los niveis mínimos que garantan os dereitos básicos. Por iso, propónse:

- a) Diseñar un plan de acción avaliable que revise o cumprimento dos obxectivos mínimos, aprobados pola Administración e desenvolvidos polo centro (nivel obrigatorio).
- b) Asumi-las normas orientativas da administración como normas supletorias de obrigado cumprimento, se o centro non elabora unha regulación propia (nivel supletorio).

MESA II. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

Cada centro é un mundo diferente, único, e está cheo de valores, motivacións, expectativas, conflitos, intereses e fins diversos, polo que terá que estruturarse o máis acorde posible consigo mesmo. A organización e xestión dun centro

terá que contar, de forma ineludible, co apoio da administración educativa, da que a súa función é fundamental nos ámbitos normativos e de dotación de recursos, materiais e humanos, para propicia-lo efectivo desenvolvemento da autonomía.

1. Estructuras e competencias organizativas

Cómpre amplía-la capacidade de decisión dos centros para adoptar estruturas organizativas acordes coas características específicas. Por iso, considérase importante:

- a) Coñecer e valorar diferentes modelos de organización difundidos pola propia Administración educativa.
- b) Solicitalle apoio e asesoramento á administración educativa, ou a outros expertos en materia organizativa, especialmente nas primeiras fases de autonomía.
- c) Elixi-lo modelo que mellor se adapte á realidade do centro, tras unha análise e diagnóstico das súas características.
- d) Implantar, de forma gradual, o modelo de organización elixido, establecendo ritmos progresivos.
- e) Delimita-las competencias e ámbitos de decisión de cada un dos sectores, articulando unha interacción entre eles baseada nunha relación entre iguais, sen que iso contrapñoa a necesaria división de funcións.
- f) Dota-los órganos de decisión do centro da correspondente corresponsabilidade e autonomía nos seus respectivos ámbitos de actuación.
- g) Desenvolver modelos propios de avaliación dos proxectos e do centro, así como da cualificación, promoción e consello de orientación ó alumnado.
- h) Facilita-lo desenvolvemento da tramitación administrativa desde as secretarías dos centros, como vía de relación coa Administración.
- i) Crear condicións (tempo, recursos e cadros de persoal) para que a estrutura organizativa dos centros que imparten formación profesional facilite a conexión co mundo laboral e productivo.

2. O tempo escolar

A distribución do tempo escolar é un ámbito importante de adaptación ás características do centro, tendo en conta características que poidan aconsellar unha

distribución distinta en comunidades educativas diferentes. Por iso, suxírense algunhas pautas de actuación como:

- a) Definir uns criterios básicos de organización temporal, consensuados pola comunidade escolar, que garantan o adecuado cumprimento dos obxectivos educativos establecidos no PEC.
- b) Establecer, de forma consensuada, o calendario e a distribución do tempo escolar garantindo os dereitos de tódolos sectores.
- c) Diseñar unha distribución temporal flexible que facilite a necesaria coordinación e a recíproca interacción vertical e horizontal.
- d) Incluí-la estruturación temporal na avaliación do centro co fin de reconsidera-la súa posible modificación.
- e) Considerar un tempo dispoñible para uso das instalacións do centro co fin de atende-la demandas do contorno.
- f) Velar polo efectivo cumprimento no centro dos niveis de asistencia e realización efectiva das reunións programadas.

3. Recursos humanos

A maior complexidade dos centro escolares derivada da implantación da LOXSE vai demandar un grande esforzo de organización das novas e numerosas tarefas que se van desenvolver no centro educativo. Por iso, o Consello Escolar de Canarias apunta as seguintes propostas:

- a) Incrementa-las competencias de xestión de persoal nos centros educativos, atribuíndoas ós órganos de decisión do centro.
- b) Incentiva-la realización de experiencias innovadoras na organización e funcionamento dos centros, baseadas no traballo en equipo dos profesores.
- c) Implantar modelos propios para facilita-la formación do profesorado, acolléndose a plans institucionais ou deseñando outros específicos.
- d) Dota-los centros dos cadros de persoal necesarios para cubri-los mínimos básicos, así como as tarefas e funcións derivadas do proxecto educativo de centro (PEC), garantindo, en todo caso, que estas dotacións permitan xerar modelos propios de agrupamento e distribución do alumnado, co requisito de seguir criterios psicopedagóxicos de atención á diversidade e

integración. Igualmente, cómpre posibilita-la distribución de reforzos de cadros de persoal, horas de créditos, cargos de xestión..., segundo as necesidades detectadas no centro.

- e) Establecer convenios coas entidades locais para a coordinación e prestación, ó centro, de servicios, cando se conte con eles, de carácter psicolóxico e de traballo social que redunden no desenvolvemento da autonomía dos centros.

4. Actividades extraescolares e servicios complementarios

A organización de actividades extraescolares e servicios complementarios pódelles permitir ós centros educativos unha ampla marxe para exercer-la autonomía, a través de accións como as propostas a continuación:

- a) Promover e/ou pertencer a entidades de rango comunitario que teñan fins coherentes e reforcen ós propios do centro (organizacións de asistencia infantil ou xuvenil, coordinacións de centros, fundacións ou formación profesional do sector, etc.).
- b) Diseñar un programa de actividades complementarias e extraescolares, que responda ás características e obxectivos que definen cada comunidade escolar.
- c) Desenvolver accións para promover-la participación de pais e nais, así como do alumnado, especialmente a través das súa asociacións, que estimulen a súa participación activa no proxecto de centro.
- d) Tomar parte en programas de intercambios escolares con outros centros docentes españois ou de ámbito internacional, que completen os obxectivos pedagóxicos recollidos na programación xeral anual.
- e) Adquirir maiores competencias na delimitación das rutas do servicio de transporte escolar, garantindo a igualdade de acceso a unha praza educativa a todo o alumnado do centro, na ensinanza obrigatoria.
- f) Elixi-lo modelo de xestión do servicio de comedor escolar máis acorde coas características do centro, integrado no proxecto educativo, como un elemento importante de aprendizaxe dos alumnos e alumnas que propicie a adquisición de hábitos e de estratexias de relación social.

MESA III. AUTONOMÍA CURRICULAR

1. Necesidade de elaboración do proxecto curricular

A nova estrutura do sistema educativo definida na LOXSE configurou un sistema de toma de decisións progresivas no que se establecen qué competencias curriculares lle corresponden a cada ámbito: administración central, Administracións autonómicas, centro educativo e equipo docente na aula. Dita atribución ten como finalidade lograr un sistema educativo que se adapte e responda á realidade política, social, económica e cultural.

Todo iso fai necesario propoñe-la educación desde unha concepción máis participativa e adaptada ó contorno social, económico e cultural, o que implica, ademais de que as comunidades autónomas completen currículos coas distintas particularidades do seu patrimonio cultural e natural, que se lles recoñeza ós centros a autonomía pedagóxica que lles permita desenvolver e completa-lo currículo no marco da súa programación docente.

2. A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

A autonomía pedagóxica adquire a súa máxima relevancia nas etapas da formación básica. O papel compensador da escola, que se concreta en lograr igualdade de oportunidades para tódolos alumnos, fai necesarias diferentes respostas para un alumnado diferenciado en canto ás súas necesidades educativas.

Entre tales respostas, a LOXSE recolle un marco de autonomía nas decisións de planificación educativa. Unha parte importante da autonomía dos centros vincúlase a decisións de planificación do currículo, preferentemente responsabilidade do profesorado. Esta autonomía pedagóxica, que se concreta en decisións referentes á definición de obxectivos didácticos, organización de contidos educativos, decisións metodolóxicas e de criterios e instrumentos de avaliación, teñen un peso evidente na vida do centro, xa que é a esencia mesma do proceso educativo.

2.1 Condicións previas para o desenvolvemento da autonomía pedagóxica

O desenvolvemento e a adaptación do currículo precisa dunha serie de condicións, entre as que se sinalan:

- A existencia dun marco legal que permita a toma de decisións.

- O desenvolvemento dun marco organizativo que xere recursos que permitan unha adecuada adaptación curricular e o seu desenvolvemento.
- Formación vinculada ó centro e axustada ás necesidades do proceso propio no que se desenvolva.
- Implicación das familias no proceso individualizado de aprendizaxe de cada alumno.

2.2 Aspectos para ter en conta no desenvolvemento do proxecto curricular

O exercicio da autonomía pedagóxica de cada comunidade escolar debe estar regulado de forma coherente e rigorosa pola administración, á que lle corresponde garantir que o desenvolvemento dos proxectos se adecúe ós principios e fins establecidos socialmente.

Non obstante, debe evitarse que dito proceso se converta nunha simple formalidade a partir de pautas mecanicistas baseadas máis na lectura e tradución dos documentos oficiais que na propia reflexión, aspectos que poden conducir a unha desvalorización burocratizada destas tarefas, aumentada pola imposición de prazos temporais definidos desde fóra da comunidade educativa.

Considérase esencial que non se desligue o proxecto curricular de centro (PCC) da elaboración do proxecto educativo de centro (PEC).

Por todo o exposto, o Consello Escolar de Canarias presenta as seguintes propostas de actuación:

- a) Interpretar, desde e para cada contorno, cunha marxe suficiente, os mínimos curriculares de obrigado cumprimento nos diferentes niveis e graos.
- b) Poñer horas a disposición do centro co obxecto de poder completar, organizar e secuenciar-lo currículo e reforzar áreas, materias, módulos, temáticas transversais, etc.
- c) Facer valer unha regulación propia para poder tomar decisións nalgúns aspectos curriculares que veñen condicionados por disposicións xerais relativas ó cadro de persoal (atribucións de áreas ou materias optativas, de especialidades, etc.). Cando a comunidade dispoña de mellores posibilidades. Os criterios de ordenación establecidos pola administración deben aplicarse, sobre todo, a centros que non teñan outras alternativas coherentes.
- d) Consolidar relacións entre centros do mesmo contorno para facilitar, optimizar e racionalizar a adaptación coherente a ese contorno do proxecto educativo de cada centro e do conxunto de centros implicados.

- e) Establecer relacións, ademais da participación propia dos membros da comunidade educativa, con entidades externas á escola (grupos, asociacións, entidades non escolares, empresas, organizacións sindicais) para desenvolver-lo currículo, modificando, se fora necesario, os espazos e tempos escolares.
- f) Condiciona-la composición dunha parte do persoal do centro a partir do PEC, dado que o actual sistema de adscrición de prazas non sempre ten en conta as necesidades do centro nin os proxectos colectivos.
- g) Admítela adscrición temporal a proxectos, trátase ou non dun grupo de ensinantes cun proxecto conxunto, así como participar, unha vez feito público o PEC, na especificación de vacantes en función das tarefas que se van realizar.
- h) Intervir no plan de formación do profesorado deseñándoo de acordo coas demandas que emanen eminentemente das necesidades recollidas nos seus proxectos.
- i) Determina-las persoas máis adecuadas para participar, en cada momento, en actividades de formación do profesorado, organizando as prioridades destas, etc.
- l) Seguir realizando esforzos para dar a coñecer, desde a administración, o marco legal e as posibilidades que este prevé. Neste sentido faise necesario promover foros que dean a coñecer, non só aspectos legais, senón tamén experiencias e medidas desenvolvidas por distintos centros para adaptar e beneficiarse das posibilidades que a normativa lles ofrece.
- m) Profundar en modelos organizativos que permitan e potencien a autonomía curricular en tódalas súas facetas, recalcando a necesidade de facilitar espazos e tempos para o cultivo dunha cultura profesional participativa e colaborativa, que permita o desenvolvemento dunha autonomía responsable.
- n) Impulsa-la formación desde a acción, a partir dos propios proxectos desenvolvidos polos centros educativos, contando co asesoramento correspondente por parte da administración educativa.
- ñ) Potencia-la función asesora da inspección educativa, naqueles aspectos relacionados co desenvolvemento do currículo.
- o) Promove-lo estudio zonal do rendemento (no ámbito do centro e en coordinación con outros centros da zona e/ou concello), detectando causas que poden incidir (factores pedagóxicos, económicos, demográficos, sociais, culturais...), e consecuencias que se revivan do fracaso escolar, facendo propostas de mellora e buscando solucións. Este é un labor que lle compete a toda a comunidade educativa, e que, desde diversos ámbitos (centros escolares, municipios, consellerías de educación, consellos escolares autonómicos...), debe ser potenciada para contribuír á mellora da educación.

- p) Posibilitar e apoiar, a partir de dita análise, propostas de mellora contextualizadas na zona e na realidade do alumno, permitindo trazar uns obxectivos básicos ou prioritarios de aprendizaxe adaptados ó alumnado, que poidan servir de referencia do avance e dificultades do alumnado, así como unha oferta de optativas que responda ás necesidades do contorno.
- q) Dispoñer de sistemas transparentes, democráticos e non burocratizados que permitan a homologación e aprobación (previa ou posterior) por parte da Administración, de proxectos de centros que, respectando os principios establecidos, supoñan desenvolvementos ou modos de facer diferentes ós normativizados.

MESA IV. AUTONOMÍA ECONÓMICA

A necesidade de autonomía pedagóxica e organizativa implica a autonomía económica. Unha autonomía sen recursos é inviable, pois non pode exercerse nin desenvolverse.

O centro debe elaborar e xestionar un presuposto propio por medio do consello escolar, ó que tamén debe corresponderlle o control económico.

A autonomía económica dos centros pódese plasmar en múltiples aspectos relativos ós modos de concreción do gasto, da definición e utilización dos recursos, do mesmo financiamento, etc.

1.- Dotación económica e finalidades do presuposto

O Consello Escolar de Canarias considera que a asignación económica ós centros non debe realizarse de acordo só con indicadores cuantitativos (unidades, número de alumnos, profesores, ratios...), senón que tamén debe consideralos criterios cualitativos que respondan ás necesidades de determinados centros, reflectidos en xustificadas singularidades do PEC ou criterios compensatorios. Por outra parte, entende que as comunidades educativas deberían ser soberanas para decidir e xustificar as finalidades do seu presuposto. Neste sentido propónse:

- a) Actualizar e asignar a dotación económica ós centros de forma diferenciada.

Poñer en práctica un sistema de asignación de recursos ós centros que teña en conta a especificidade dos distintos proxectos de cada centro. Deberíanse considerar, xunto a criterios de distribución homoxeneizados de índole cuantitativa, outros diversificados, de índole cualitativa (como os derivados de necesidades

singulares do PEC e os compensatorios correspondentes a centros de zonas desfavorecidas, deterioradas, mal equipadas...). Neste sentido, o consello escolar propón unha nova fórmula de asignación económica ós centros consistente en que dita dotación se desglose e realice de acordo con tres criterios (partidas): 1. Dotación para funcionamento, de acordo con indicadores cuantificables (por exemplo, número de alumnos); 2. Dotación para equipamento, de acordo coas necesidades que cada centro xustifique; e 3. Dotación adaptada ó PEC. As vías de dotación 2 e 3 responderían, basicamente, a políticas presupostarias compensatorias e de atención a proxectos e implicarían procedementos de seguimento e control de gastos, avaliación de proxectos e garantía de transferibilidade dos resultados.

b) Distribuí-lo presuposto e xustifica-lo gasto de acordo coas súas necesidades.

Cada centro debe ser competente para distribuí-lo presuposto nas partidas que considere convenientes, e poderá recoller nelas aspectos como o mantemento, mellora e modificación de espazos, proxectos singulares de formación, relacións con outros centros e entidades, etc. En calquera caso, débese expoñer, por parte de cada centro e de forma transparente, a xustificación dos seus gastos á comunidade educativa.

c) Avanzar cara á autonomía de xestión, sempre que os centros o asuman voluntariamente, de tal maneira que cada centro decida o seu equipamento adaptado ás súas singularidades. Sen obviar que ós centros de nova creación se lles dota inicialmente cun equipamento básico, a cada centro débese recoñecer, dentro das súas posibilidades, a súa capacidade para decidir qué tipo de material, mobiliario e equipamento considera máis axeitado adquirir, ben para completa-lo equipamento ou actualizalo, tanto por conta propia como asociándose con outros para poder negociar cos provedores. A práctica, ata agora habitual, de adquirir material ou equipamento e distribuílo con carácter xeral ós centros, por parte de determinados órganos de xestión centralizados, xeralmente de rango superior, resultou, con frecuencia, inadecuada. Centralizar un servizo, como economía do gasto, xa que dotar a un centro cun equipo que, polas súas características, non responde ó que especificamente este necesita, pódese converter nun obxecto de pouco uso e incluso inservible. Ademais, a burocracia de xestión que supón este tipo de adquisición de equipamento a grande escala restrinxe, en ocasións, competitividade na oferta e controis de posventa.

2. Autonomía de xestión

Cada centro, cada comunidade educativa debe ser autónoma para xestionar os seus recursos e asumir a responsabilidade da súa xestión. Esta xestión autónoma de cada centro suporía:

- a) Facilitar que o centro se responsabilice da súa propia xestión, a adquisición de recursos e a contratación de servizos como o transporte, comedor ou actividades complementarias. Proponse que, progresivamente, sexa o propio centro o que xestione, non só o comedor ou transporte (no que se refire á definición de itinerarios), senón tamén, e como un aspecto máis, a adquisición de materiais curriculares, xa que entenden que iso suporía un aforro importante na economía das familias. Non ven xustificado que un libro de texto chegue ós alumnos ó mesmo prezo e incluso máis caro que un libro de ensaio ou especializado.
- b) Competencia para contrata-las obras de reforma, acondicionamento e mellora do centro. Na práctica, esta xestión de obras burocratizouse de tal xeito que, con frecuencia, supuxo atrasos importantes na súa execución e o encarecemento das obras, o que ocasionou, en numerosas ocasións, atrasos no inicio do curso e gastos sobredimensionados das obras. Neste sentido, en Canarias logrouse que os centros poidan xestionar obras por un valor de ata dous millóns de pesetas, o que se valora positivamente e proponse alcanzar plena competencia para contratar e xestiona-las obras do RAM, de acordo coa normativa presupostaria.
- c) Elevar propostas para contratar persoal auxiliar docente e non docente.
- d) A administración proporcionará medios para lles abrir vías ás organizacións de pais e nais e alumnado que participan no centro para que desenvolvan a súa xestión.

3. Fontes de financiamento

- a) Outras vías de financiamento. Naqueles casos que proceda, os centros educativos poderían facer uso doutras fontes de financiación (contratos con empresas, convenios con entidades, acordos con asociacións...).

O exercicio da autonomía económica de cada comunidade escolar debe estar regulado de forma coherente e rigorosa pola administración, polo que se considerará a realización das oportunas auditorías nos centros e se implantará sistemas de seguimento e control que garantan que a utilización dos recursos dos centros públicos revertan nun maior beneficio da calidade da ensinanza de todo o alumnado.

II.4 Consello Escolar de Cataluña

MESA I. AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

A autonomía é un principio de xestión polo que os centros educativos poden tomar decisións no ámbito que lles corresponde. Pódese afirmar que é a consecuencia lóxica dun proceso descentralizador e democratizador do sistema educativo, polo que este tema adquire, hoxe en día, unha especial relevancia. En xeral, a descentralización é unha manifestación de democracia que a medida que aumenta beneficiará a eficacia do sistema, neste caso educativo.

En calquera caso, a autonomía do centro non pode entenderse como carta branca para tomar decisións que vaian en contra dos principios xerais do sistema educativo, nin en contra dos principios e leis que rexen a sociedade.

Investigacións da Organización de Cooperación e Desenvolvemento Económico (OCDE), publicadas en 1994, demostraron que un aumento da autonomía escolar mellora a eficacia educativa sempre e cando se cumpran certas condicións: que a autonomía estea relacionada coa consecución duns obxectivos e cunha xestión adecuada dos medios económicos, que contén coa implicación de pais, nais e alumnos, que a dirección asuma as súas funcións, que o profesorado traballe en equipo, etc.

A autonomía dos centros debe ser considerada como un factor que facilita a singularidade. A relación directa entre ámbolos conceptos é aceptada por todos, polo que un maior grao de autonomía favorece a singularidade entre os centros e aumenta o abano de ofertas.

A autonomía dos centros estará ó servicio da calidade da educación, e de ningún modo pode desentenderse do compromiso e da función social que lles corresponde á escola e ó sistema educativo no seu conxunto. Non pode ser tampouco un instrumento posto ó servicio de intereses ideolóxicos nin corporativos.

Entendemos que un aumento no nivel de autonomía dos centros, que como principio consideramos positivo, ha de ir acompañado dun fortalecemento efectivo de tódolos órganos de participación. Así pois, será o propio centro o que estableza e determine os criterios reguladores da automellora.

A autonomía dos centros debe estar ligada a unha participación efectiva de tódolos sectores implicados, de modo que o centro siga fielmente os principios que se propuxeron como proxecto educativo. Por iso, o papel do consello escolar de centro, que agrupa tódolos sectores, é decisivo, sen excluí-las funcións específicas doutros organismos próximos a cada sector: claustro, asociación de pais, asociación de alumnos, representación laboral (no caso dos centros concertados), etc.

A participación é, pois, un elemento esencial na xestión dos centros educativos, e é necesario profundar no seu sentido e na súa calidade. A referencia ó redor da que se configurará esta participación é o proxecto común, que se define conxuntamente.

A elaboración do proxecto educativo de centro, eixe director do proceso de intervención educativa, é unha institución escolar, é o resultado dun compromiso entre tódolos membros da comunidade escolar cun obxectivo común. É, polo tanto, unha opción na que a elaboración implica certa complexidade, porque é necesario lograr un consenso entre tódolos compoñentes da comunidade educativa do centro, na que as aspiracións serán difíciles de conseguir na súa totalidade. Un centro, unha escola, queda definido pola acción dun conxunto de persoas que teñen como meta a consecución de obxectivos comúns, e son estes obxectivos os que terá que constituír o proxecto educativo.

O proxecto educativo debe ser coherente co contorno inmediato (xeocontexto, infraestrutura e servicios sociais, demografía, estrutura social, linguas de comunicación, relación traballo-ocupación-paro, contexto cultural...) e medio mediato (sinais de identidade, valores e hábitos democráticos, ordenamento político...).

É na elaboración do proxecto educativo onde se ha de concreta-la autonomía do centro, onde toda a comunidade educativa debe expresa-la súa vontade de construír e “facer escola” e onde se han de concreta-los principios e os criterios que informarán o proxecto curricular.

Máis autonomía implica máis responsabilidade, que se traduce na necesidade de dar conta de cómo se xestiona e cómo se actúa. A autonomía dos centros fai imprescindible establecer unha cultura de avaliación interna que leve, segundo se teña establecido no proxecto educativo de centro, á análise permanente da propia organización e da actividade educativa e conduza, en consecuencia, ó seu perfeccionamento cando sexa necesario.

Nesta avaliación interna terán cabida tódolos sectores, se ben hai aspectos concretos que deben ser analizados de modo máis específico para cada un deles,

como é o caso dos procesos estrictamente pedagóxicos, que corresponden ós profesionais da educación.

A autonomía dos centros non exclúe tampouco a necesidade de efectuar unha avaliación externa, coherente e complementaria da interna, que garanta a función social que o centro desempeña no conxunto do sistema educativo.

Finalmente, como é sabido, a normativa xeral do noso sistema educativo establece que os centros docentes teñen autonomía para defini-lo modelo de xestión organizativa e pedagóxica, que debe concretarse, en cada caso, mediante os proxectos educativos, curriculares e, no seu caso, as correspondentes normas de funcionamento (artigo 51 da Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes).

Por iso, a pesar de que se recoñece o principio de autonomía dos centros e de que estes elaboran os proxectos educativo e curricular, os centros educativos non sempre dispoñen de recursos adaptados ás súas necesidades pedagóxicas. Constátase tamén a inexistencia dunha cultura xeneralizada que permite organizar ou racionaliza-los recursos propios en función das necesidades. Existe unha excesiva rixidez nos modelos organizativos, que dificulta a súa adaptación ás peculiaridades de cada centro.

Proponse, sen embargo, un interrogante: ¿ten sentido falar de autonomía cando o alto grao de intervencionismo da administración educativa actual non lles permite ós centros educativos ser singulares?

É evidente que unha análise da normativa que regula o sistema educativo levaría a unha resposta negativa, xa que as leis orgánicas (LODE, LOXSE e LOPEG) e as disposicións que a desenvolven condicionan excesivamente a autonomía dos centros.

A administración é lenta e resístese a acepta-los procesos descentralizadores e autonomistas como consecuencia de tendencias centralizadoras e de control consolidadas. Aínda que os textos normativos propugnan principios descentralizadores e abertos, na práctica é necesario un cambio de mentalidade e poñer confianza nas posibilidades dos centros para exercer-la súa autonomía.

Conclusiones da Mesa I

1. Os centros utilizarán a autonomía para atender mellor ós seus alumnos e ó seu contorno, e non utilízala en defensa de criterios corporativos nin selectivos.
2. A autonomía dos centros comportará unha potenciación efectiva da participación de tódolos sectores implicados na ensinanza e, en especial, das funcións propias do consello escolar.

3. Ó mesmo tempo que se consolida a autonomía dos centros hanse de instaurar proxectos concretos de avaliación interna e externa.
4. A Administración facilitará a autonomía dos centros simplificando a súa normativa regulamentaria, coñecedora como é de que se trata dun aspecto positivo para a educación.

MESA II. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

A organización e a xestión dos centros educativos definiranse en función de obxectivos pedagóxicos, académicos e sociais que se establecen nos proxectos educativo e curricular. Supón o modo como se estruturan os recursos humanos e materiais, o espazo e o tempo para alcanzar de forma máis adecuada os obxectivos, coa contribución e o esforzo de todo o colectivo. Ó falar de autonomía organizativa e de xestión debe terse en conta o grao de autonomía que ten o centro en relación cos elementos citados.

Unha normativa moi estricta sobre o currículo, os recursos humanos e o tempo e o emprego que se fai del, ou directamente sobre a organización e a xestión dos centros docentes, converte a autonomía en ficción ou leva a decidir sobre aspectos irrelevantes.

Así pois, propónse unha cuestión xeral acerca de onde se encontra o máximo posible e desexable de autonomía, e ónde o mínimo conveniente e indispensable. Ademais é necesario destaca-la dependencia da organización dos centros do resto de elementos que os constitúen. Convén destacar tamén a complexidade que implica estruturar tantos elementos, a maior parte dos que teñen compoñentes ideolóxicos, políticos e persoais e, á vez, a necesidade ineludible de adapta-la organización ás novas situacións que se dan no centro e no seu contorno.

Así mesmo, con respecto ós órganos de goberno e de coordinación, é necesario que a Administración recoñeza o carácter prescristivo do proxecto educativo para toda a comunidade escolar co fin de que os compoñentes do centro orienten a súa acción cara ó cumprimento dos obxectivos que naquel se conteñen.

En función desta situación, poderanse tomar decisións sobre a estrutura da organización –como reforzar de maneira prioritaria as coordinacións horizontais, as titorías e os equipos de nivel ou ciclo– e sobre o cumprimento das responsabilidades individuais e colectivas –antes de que orixinen comportamentos negativos crónicos– co fin de alcanzar unha cultura profesional que asuma a diversidade de procedencias dos corpos docentes que coinciden nun mesmo centro.

Permitiríalle tamén ó centro axiliza-la toma de decisións de goberno, así como avanzar na concreción da participación dos distintos colectivos e na metodoloxía do

consenso en situacións de desacordo ou conflito, de modo que a contribución de cada colectivo fora real e efectiva.

En canto á avaliación do centro, a autonomía comporta responsabilidade e control da propia institución e da sociedade. O centro poderá toma-las súas decisións en función da avaliación realizada e das necesidades que aquela poña de manifesto. Os resultados da avaliación deben permitir mellora-lo funcionamento do centro e impulsa-la innovación, respondendo ás expectativas sociais e do propio centro.

En canto ós alumnos, os criterios de admisión garantirán unha aplicación homoxénea en tódolos centros. Debería terse tamén en conta a aplicación de medidas compensatorias en relación coa dotación de recursos humanos do centro ou co establecemento de actuacións preventivas en circunstancias non previstas ou difíciles de asumir, a partir dunha análise detallada da situación.

Respectando os dereitos e os deberes de todos, a autonomía garantizará a competencia do centro para organizar e establece-la convivencia (normas, servicios, etc.).

En canto ós recursos humanos, cómpre promove-la existencia e permanencia de núcleos estables consistentes nos equipos docentes. Os centros deberían poder intervir na provisión de prazas e na reestructuración dos cadros de persoal, tendo en conta as esixencias do centro, feito que implicaría a aceptación do propio proxecto educativo.

A formación permanente do profesorado debe capacitar para a realización das novas tarefas e funcións que afectan ós profesionais e, neste sentido, cómpre incrementa-las accións de formación e asesoramento ós centros, froito da experiencia docente, en función das necesidades.

Cómpre dotar adecuadamente os centros con persoal de administración e servicios con independencia das etapas educativas; e na educación infantil e primaria trátase dunha necesidade inaprazable.

En canto ó conxunto da comunidade escolar, a autonomía do centro conformará unha estrutura organizativa que xere e impulse os seguintes aspectos:

- O exercicio dos dereitos e os deberes dos membros do centro e o seu desenvolvemento persoal e social. O perfeccionamento de tódolos estamentos implicados incide fortemente no cumprimento dos obxectivos educativos do centro.
- A satisfacción dos compoñentes da comunidade educativa no exercicio das súas responsabilidades individuais e colectivas. A satisfacción na realización das tarefas encargadas contribúe a xerar entusiasmo e unha dedicación seria e eficaz.

- A creación de sinerxías entre tódolos implicados orientadas a construír unha cultura propia e un clima positivo e integrador. Mediante estas realidades incrementa a innovación e afróntanse os conflitos de modo constructivo.
- Os contactos con outros centros e a coordinación con eles por motivos pedagóxicos, territoriais ou de afinidade da poboación escolar. O coñecemento e os acordos don outros centros permiten aunar puntos de vista e dispoñer de campos de visión máis amplos para resolve-la propias cuestións.

En canto á distribución do tempo, é necesario elaborar un marco normativo que defina as responsabilidades, as funcións e a distribución das tarefas máis alá das concrecións estrictas de cada curso. Este marco normativo debería facer referencia ás distintas modalidades de distribución do tempo do profesorado, do alumnado e do centro.

A posibilidade de tomar decisións sobre o horario e o calendario supón a existencia de certa flexibilidade na regulamentación e evidencia que instancias teñen competencias sobre o tema. En calquera caso, a decisión sobre a distribución do tempo debe contar co consenso maioritario da comunidade escolar. Os centros poderán concreta-lo seu horario e calendario propios a partir dunhas directrices xerais que teñan en conta o número total de días lectivos, de horas semanais e de festas obrigatorias, ó igual que os criterios de distribución. A proposta do consello escolar de centro será aprobada polo consello escolar municipal correspondente ou polo órgano equivalente de ámbito comarcal ou de distrito, que velará para que responda ós obxectivos educativos ou sociais dos centros e para que non se xeren diferenzas entre os centros ou desigualdades prexudiciais para algún sector.

En canto á distribución do espacio, cómpre dispoñer das instalacións idóneas para presta-la adecuada atención á diversidade (individualizada ou por grupos), as titorías, as coordinacións, a existencia de aulas especializadas, a permanencia do profesorado no centro, as entrevistas coas familias, as actividades da APA (asociación de nais e pais de alumnos), as reunións de estudantes, a coordinación de centros, os actos colectivos, etc.

Conclusións á Mesa II

1. Para orienta-la autonomía organizativa dos centros é necesario que os acordos adoptados de forma consensuada pola comunidade educativa e recollidos no proxecto educativo de centro e nas planificacións e regulamentacións de carácter xeral que de iso se derivan, teñan carácter prescriptivo para tódolos membros e que así sexa recoñecido pola administración educativa.

2. A partir dos acordos adoptados -que se recollen no proxecto educativo-, os centros públicos han de poder intervir na provisión de prazas docentes de modo que, á vez que se promove a estabilidade dos equipos docentes, se poden face-las adaptacións necesarias para adecua-lo cadro de persoal ás necesidades dos proxectos do centro.

Para organiza-los recursos humanos propios son necesarios uns mínimos imprescindibles. Ademais dos que correspondan polo número de aulas e de alumnos, pola situación xeográfica e polas necesidades de recursos compensatorios, é necesario dispoñer de persoal de administración e servicios en tódolos centros, incluídos os de educación infantil e primaria.

Son tamén imprescindibles unhas ratios de profesorado que lles fagan posible ós equipos docentes propoñerse novas tarefas e proxectos, e planifica-la súa formación permanente.

3. Os centros poderán concreta-lo marco normativo que define o horario e o calendario para axusta-lo tempo lectivo ás necesidades educativas do alumnado e ás necesidades sociais do territorio. A proposta elaborada polos consellos escolares de centro de forma consensuada para toda a comunidade educativa debe ser aprobada polo consello escolar municipal correspondente, ou un órgano equivalente de ámbito comarcal ou de distrito, que velará para que responda ós obxectivos educativos e sociais dos centros e que evitará desigualdades prexudiciais para algún sector.

MESA III. AUTONOMÍA CURRICULAR

Pretender que unha definición de currículo sexa aceptada por todos é imposible. Na práctica, cada especialista pode propoñer diferentes definicións con núcleos comúns, pero con elementos distintos que poden chegar a ser substanciais.

Acéptase que o currículo é o conxunto de obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación que guían a acción docente. É, en termos de proxecto, o plan que presidirá as actividades educativas do centro, concreta-los seus obxectivos e ofrecer unha guía útil ós docentes, responsables da súa aplicación.

Así definido, é imprescindible que cada centro exprese cómo lle dará coherencia e continuidade á acción educativa ó longo de distintos cursos, ciclos, graos e ensinanzas. En definitiva, o centro establecerá o seu proxecto curricular, é dicir, qué, cómo e cándo ensinar e avaliar.

Correspóndelle ó consello escolar de centro, órgano colexiado de goberno onde están representados tódolos estamentos, a responsabilidade de elabora-lo

proxecto educativo a que deberá someterse o proxecto curricular. Así está establecido na lexislación vixente, que lle outorga ós claustros de profesores a competencia de aprobar e avaliar os proxectos curriculares de acordo co proxecto educativo e co currículo establecido polos gobernos, que será desenvolvido e completado no proxecto curricular de centro.

Deste modo, os proxectos curriculares son autónomos para organiza-lo horario escolar, respecta-lo tempo reservado ás áreas curriculares e permitir concrecións individuais axustadas ás características, ós ritmos de aprendizaxe e á singularidade de cada centro, grupo-clase e, en último termo, alumno/a.

Son tamén obxecto da autonomía curricular as decisións sobre a metodoloxía didáctica xeral e a confección e a selección dos materiais curriculares. No primeiro caso, respectarase a autonomía profesional de cada docente, de modo que se lle permita innovar e aplicar metodoloxías coherentes coa súa personalidade e coa súa especialización. Tamén é necesario busca-la coordinación entre os distintos docentes que conflúen no centro para garanti-la coherencia necesaria das intervencións pedagóxicas sobre os alumnos; en todo caso, non poden esquecerse as directrices básicas da reforma educativa vixente, que supoñen unha actualización das teorías actuais de ensinanza-aprendizaxe.

A decisión sobre os materiais curriculares hase de vincular a dita metodoloxía porque son instrumentos que fan posible a organización dos contidos e das actividades didácticas da aula. É necesario recordar que os materiais didácticos están ó servizo da actuación pedagóxica, pero que a condicionan en gran medida unha vez son adoptados. Aínda que non sexan forzosamente os máis decisivos, a tradición escolar identifica os libros de texto como elementos significativos destes materiais; por iso, débense escoller tendo presente o modelo metodolóxico ó que a escola se acolle e darlles continuidade entre os distintos niveis e ciclos.

Disponse, polo tanto, dun sistema xeral que recoñece a autonomía do centro e a autonomía do claustro de profesores para fixa-lo currículo coas limitacións relativas ós obxectivos e ás finalidades xerais que se recollen nas leis, de acordo co marco constitucional e, se se dá o caso, estatutario.

Sen embargo, queda por concretar cómo se respectan os límites da autonomía curricular e cómo poden controlalo os membros da comunidade educativa do centro. Tamén é necesario verificar que as decisións adoptadas na concreción do currículo se orienten cara á consecución dos obxectivos da acción educativa recollida no proxecto educativo.

É o momento de introduci-la avaliación, que ha de cumprir dúas funcións clave: a primeira, analizar e determina-lo grao de consecución dos obxectivos do proxecto educativo e se se conseguiron os resultados esperados ó concreta-lo proxecto curricular; e a segunda, e fundamental, axusta-la intervención pedagóxica ás características dos centros, grupos-clase e alumnos.

Ó ser competencia do consello escolar a análise e a valoración do funcionamento xeral do centro, a comunidade educativa ten nas súas mans a posibilidade de intervir propoñendo, se convén, emendas e suxestións de modificación dos principios e dos criterios que recolle o proxecto educativo e que informa o proxecto curricular. O consello escolar coñece tamén os resultados da avaliación externa do centro efectuada pola administración, sen prexuízo dos procesos de avaliación interna que desexe impulsar.

A administración educativa ten a competencia e a obrigação de velar para que se respecten as leis xerais e queden garantidos os dereitos e os deberes dos estamentos que participan nos procesos de ensinanza-aprendizaxe. Correspóndelle tamén á administración garantir que os mínimos curriculares comúns se respecten en tódolos centros co fin de evitar calquera tipo de discriminación respecto dos aspectos básicos do currículo, sexa cal fora o seu proxecto educativo e o seu contorno cultural ou socioeconómico.

A autonomía curricular implica a posta en funcionamento efectiva desta capacidade por parte do consello escolar de centro, con amparo legal e formal. A súa aplicación depende de diversas circunstancias que convén expoñer:

- O traballo conxunto entre pais e nais, e profesorado, mediante unha relación periódica e constante, tanto individualmente como en grupo, para informarse dos progresos dos alumnos, propicia a participación mutua e a difusión eficaz dos proxectos educativo e curricular dos centros docentes.
- Varios factores facilitan o desenvolvemento da autonomía curricular nos centros docentes, tales como:
 - A participación das institucións, as organizacións e as asociacións presentes no ámbito onde a escola desenvolva as súas actividades, co fin de favorecer-la súa inserción no medio.
 - O desenvolvemento de accións de innovación e investigación educativa a partir da práctica interna e da formación permanente do profesorado, especialmente a vinculada á mellora dos procesos de ensinanza-aprendizaxe e a súa avaliación.

A partir do establecemento de medidas que favorezan a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros docentes por parte das administracións educativas, trátase de entender a autonomía e a participación efectiva dos distintos sectores presentes nos consellos escolares como motor para mellorar a ensinanza porque, en definitiva, a comunidade educativa é a primeira e máis inmediata responsable de cada institución escolar.

Conclusións da Mesa III

1. É imprescindible que cada centro mostre no seu proxecto curricular como se da coherencia e continuidade á acción educativa ó longo dos distintos cursos, ciclos, graos e ensinanzas.
2. O proxecto curricular de centro goza dun certo grao de autonomía interna reservada ó persoal docente, pero esta autonomía sométese ós principios do proxecto educativo e ó currículo establecido polos gobernos.
3. As decisións que se tomen respecto á metodoloxía didáctica e ós materiais curriculares respectarán, por un lado, as directrices básicas da reforma porque representan a actualización das teorías de ensinanza-aprendizaxe e, por outro, a coherencia necesaria da actuación pedagóxica no conxunto do centro.
4. A autonomía curricular debe potencia-la innovación e a investigación educativas a partir da práctica interna co obxectivo de mellora-los procesos de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos.
5. A avaliación interna dos aspectos organizativos e curriculares é básica para introduci-las modificacións ou os axustes necesarios no funcionamento de cada centro e do sistema educativo en xeral.

MESA IV. AUTONOMÍA ECONÓMICA

Situación actual da xestión económica nos centros públicos e nos centros privados concertados

Na última década produciuse unha notable modificación da xestión económica dos centros sostidos con fondos públicos. Os centros privados concertados réxense pola aplicación do artigo 57 da LODE sobre as competencias do consello escolar de centro:

“Aprobar, por proposta do titular, o presuposto do centro no que se refire tanto ós fondos provenientes da administración como ás cantidades autorizadas, así como a rendición anual de contas”.

Polo que se refire ós centros públicos, en Cataluña publicáronse, cronoloxicamente, a Lei 4/1998, do 28 de marzo, reguladora da autonomía de xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios da Generalitat de Cataluña;

o Decreto 235/1989, do 12 de setembro, polo que se regula o procedemento para levar a cabo a autonomía da xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios do Departamento de Ensinanza, e a Orde do 16 de xaneiro de 1990, de desenvolvemento do decreto anterior.

Concretamente, esta normativa destaca que os centros poidan xestionar, ademais das asignacións ós centros con cargo ós presupostos da Generalitat, os ingresos por prestación de servizos, por venda de produtos, material inventariable, mobiliario, etc., e pola utilización das instalacións; as cantidades e as rendas de doazóns ou legados, e os recursos relacionados coa xestión propia do centro, incluídos os intereses e os gastos bancarios derivados do mantemento de contas do centro. Os ingresos hanse de destinar necesariamente a gastos de funcionamento e equipamento. Existe, sen embargo, a limitación das obras e dos gastos de persoal en tódolos casos que implican vinculación laboral co centro. Con posterioridade, a LOPEG recollen no seu artigo sétimo algúns destes aspectos.

Os órganos responsables da xestión económica dos centros públicos son:

- O consello escolar, que é o medio de control social e de xestión dos fondos públicos asignados ó centro. O obxectivo é alcanza-la plena eficacia do servizo público e a adaptación ás peculiaridades deste servizo e de cada centro en particular. O consello escolar distribúe os recursos económicos: aproba o presuposto e a súa liquidación.
- A dirección do centro, que executa os acordos do consello escolar, autoriza os gastos, ordena os pagos, fai contratacións e xustifica a xestión económica.
- A comisión económica do consello escolar, que efectúa o seguimento sistemático da execución do presuposto.
- O/a secretario/a-administrador/a a quen lle corresponde a orde, a custodia e o coidado dos libros e dos arquivos de contabilidade.
- Así pois, en tódolos centros docentes sostidos con fondos públicos correspóndelle ó consello escolar de centro a supervisión da xestión económica.

Consideracións sobre a autonomía económica

A autonomía económica dos centros sostidos con fondos públicos non é allea ó principio xeral do dereito á educación (ver anexo).

Este dereito debe ser atendido por distintas administracións cos recursos e coa coordinación necesarios. Posto que este dereito se financia con fondos públicos,

os recursos das distintas administracións han de estar a disposición de tódalas escolas e, polo tanto, deben ter en conta distintas posibilidades de subvención: concerto total, axuda ó prezo, etc.

Unha vez especificado este dereito, é necesario cuantificar economicamente os gastos que representa, é dicir, preve-los fondos públicos para facelo efectivo, tendo presente que a achega pública non cobre aínda a totalidade das necesidades dos centros de ensinanza.

Os centros docentes concertados han de garanti-la transparencia na utilización dos fondos públicos recibidos, aínda que estes no cubran a totalidade dos gastos efectivos dos centros. Para este efecto, hase de poñer ó servizo da comisión económica do consello escolar do centro toda a información necesaria para facer efectivo o control social de ditos fondos. Evidentemente, o resto dos ingresos non ten o mesmo trato de control social, pero é necesario destacar que facilita-la información sobre este ámbito comporta sempre unha maior implicación das familias no funcionamento xeral do centro.

No caso dos centros públicos, a transparencia na xestión dos recursos económicos debe ser total e abarca-lo conxunto de tódolos ingresos, de modo que a súa utilización sexa coñecida exhaustivamente polo consello escolar.

A xestión destes recursos debe rexerse polos principios seguintes:

- O bo funcionamento de calquera institución pasa por xestiona-los seus recursos. Xestionar quere dicir obte-lo máximo proveito das posibilidades e dos recursos do centro.
- A autoxestión nun centro resolve máis rápido e con máis eficacia as súas necesidades.
- Calquera acción educativa presenta unha vertente económica que a fai factible.
- É necesaria unha preparación específica para ser xestor dos recursos económicos dos centros cando estes alcancen un certo volume.
- É preciso un control efectivo da utilización do diñeiro público que garante a súa transparencia.
- A xestión debe ser total, é dicir, a escola ha de poder resolve-las necesidades segundo as súas posibilidades (pedagóxicas, de instalacións, etc.).
- Un presuposto de base cero non é real, posto que a xestión económica do centro debe producir uns rendementos que afectarán positiva ou negativamente a o centro. É necesario ter uns criterios, non só económicos, para analizar estes rendementos.

A posibilidade de xerar recursos complementarios por parte dos centros públicos situarase dentro da materialización do proxecto educativo do centro, porque a súa finalidade non pode ser outra que aumenta-la calidade xeral da educación impartida

Sen entrar nunha pura concepción mercantilista da educación escolar pública, entendemos que a autonomía dos centros orientada cara á posibilidade de xerar novos recursos pode ser positiva. Xerar recursos complementarios ha de se-la ocasión para desenvolver proxectos innovadores e que motiven o profesorado.

Anexo

Os dereitos á educación e á liberdade da ensinanza pertencen ós dereitos e liberdades básicos da sociedade democrática.

Unha análise detallada do dereito á educación debe diferenciar catro aspectos:

1. O dereito ó libre acceso e en igualdade de condicións ás institucións educativas (dereito ó acceso).
2. O dereito a adquiri-lo saber e os coñecementos indispensables para ter unha existencia digna nunha sociedade moderna (dereito a un mínimo educativo).
3. O dereito ó libre desenvolvemento das capacidades e dos intereses particulares e o dereito a un sistema educativo adecuadamente diferenciado (dereito ó libre desenvolvemento).
4. O dereito de tódolos membros da comunidade educativa a participar no proceso de toma de decisións e nas decisións sobre as institucións (dereito á participación).

E polo que se refire ó dereito de liberdade de ensinanza:

1. Os pais teñen dereito a escolle-lo tipo de educación que han de recibir os seus fillos (artigo 27 da Constitución española, do 6 de decembro de 1978 e artigo 26 da Declaración Universal dos Dereitos Humanos, do 10 de decembro de 1948).
2. Os estados han de respecta-la liberdade dos pais e as nais de escoller para os seus fillos escolas distintas das creadas polas autoridades públicas e de procurar que os seus fillos reciban a educación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias conviccións (artigo 13 do Pacto de dereitos

económicos, sociais e culturais, das Nacións Unidas, do 16 de decembro de 1966).

3. Os estados teñen a obriga de facer posible o exercicio práctico deste dereito, incluso no aspecto económico, e de concede-las subvencións ós centros públicos necesarias para o exercicio da súa misión e o cumprimento das súas obrigas en condicións iguais ás que gozan os centros públicos correspondentes (artigo 9 da Resolución sobre a liberdade de ensinanza do Parlamento Europeo, do 14 de marzo de 1984).
4. As institucións educativas só poden cumprir-las súas obrigas en favor dunha educación libre e democrática no marco de estruturas administrativas escolares e universitarias que garantan a liberdade académica e pedagóxica e a autonomía das decisións sobre o currículo, o persoal e as decisións financeiras (artigo 2 do Plan mundial de acción para a educación en pro dos dereitos humanos e a democracia, do 11 de marzo de 1993).

Conclusións da Mesa 4

1. A potenciación do papel do consello escolar de centro na xestión económica debe promover a participación efectiva na xestión da educación. As prioridades na acción educativa quedan reflectidas na determinación do presuposto; por iso, o consello escolar de centro debe coñecer, realizarse o seguimento da súa execución material e ten que aproba-la súa liquidación.
2. A autonomía do centro na utilización dos recursos propios ou dos que lle son asignados polas administracións públicas orientaranse a obter a máxima eficacia en termos de calidade educativa e de asignación dos recursos. Por iso é aconsellable supera-la capacidade de xestión actual.

Nos centros de educación infantil e primaria de titularidade pública podería ser oportuno avanzar na xestión dos recursos de mantemento do edificio, subministracións, limpeza e outros. Nos institutos sería oportuno profundar na atención dos recursos convenientes e no coñecemento e na utilización de formas de xestión de maior eficacia (potenciando, se é necesario, o papel do administrador); e avanzar, ademais, na capacidade de compra de equipamentos de toda clase, coa dispoñibilidade de recursos suficientes, e na adquisición de servizos externos de xestión. As obras de mellora, ampliación e reforma deberían seguir en mans das administracións competentes.

En todo caso, acerca-la decisión do uso dos recursos ó punto onde se producen as consecuencias da decisión que se tomou pode coadruar a

lograr unha mellor xestión económica, sexan cales foran a natureza e a titularidade dos centros docentes.

3. No ámbito da contratación de persoal, sería desexable chegar a unha maior implicación dos órganos de goberno dos centros.

Nos de titularidade pública, a normativa de carácter básico ligada, en case tódolos casos, á condición funcional do persoal docente non contribúe para que se avance na capacidade de contratación do propio centro. En calquera caso, deberíase abrir un proceso de discusión coas organizacións sindicais, cos colexios profesionais e cos interlocutores sociais en xeral para encontrar fórmulas que permitan un maior axuste entre as necesidades dos centros e os perfís dos seus profesores.

O camiño podería iniciarse abrindo a participación dos centros á provisión dalgúns postos de traballo, ou daqueles que correspondan a persoal con permiso temporal, ou na contratación de servizos ou equipos de profesores ligados á realización de proxectos de alcance limitado.

4. Os fondos públicos han de cubrir, nos centros de titularidade pública, ou nos acollidos ó réxime de concerto, o total do gasto necesario para lograr unha ensinanza básica e obrigatoria de calidade.

Xerar recursos complementarios debe favorecer-lo perfeccionamento da calidade da ensinanza. Normalmente permitirá alcanzar ámbitos non cubertos polo servizo público de educación.

A dispoñibilidade de recursos non pode ser motivo de discriminación para ningún centro docente de ensinanza básica ou, no aspecto persoal, para ningún cidadán en idade de escolarización obrigatoria.

II.5 Consello Escolar do Estado

AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

1. A autonomía dos centros educativos é recoñecida como un compoñente básico no proceso cara á mellora da calidade da educación. A participación da comunidade educativa nos centros debe desenvolverse necesariamente nun ámbito de autonomía. A participación constitúese como un factor primordial de calidade da educación, chegando a ser un dos seus indicadores.
2. O dereito á educación débese garantir a tódolos cidadáns, polo que é preciso establecer normativamente os límites dos que debe desenvolverse a autonomía dos centros, respectándose un exercicio común do referido dereito á educación para todo o alumnado.
3. O proceso de afondamento autonómico no ámbito educativo non debería quedar detido nos niveis autonómicos, resultando preciso descender ata os niveis locais e ós centros educativos.
4. A participación da comunidade educativa débese desenvolver dentro do marco de autonomía na que os seus límites son os fixados pola normativa xeral. As Administracións educativas potenciarán a formación para a participación activa de tódolos sectores e especialmente do alumnado.

AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

5. A autonomía organizativa dos centros educativos permite recrear a educación e adaptala de forma precisa ós seus destinatarios directos. No sentido contrario, dita autonomía dos centros pode supoñer en ocasións obstáculos para o desenvolvemento uniforme de proxectos que puideran

ser de interese para a comunidade educativa, globalmente considerada. Do anterior dedúcese a dobre faceta da autonomía, na que esa consideración debe manterse sempre presente á hora de valora-la autonomía dos centros educativos.

6. A autonomía dos centros educativos desenvólvese en numerosos casos cun fondo ideolóxico, onde as distintas opcións existentes marcan de forma importante o camiño da dita autonomía. Por iso resulta de especial transcendencia respectar uns límites ben definidos que propicien unha educación común, sen prexuízo do necesario respecto polas diferencias.
7. No ámbito da autonomía organizativa dos centros educativos, a figura do director e do equipo directivo é un factor determinante no desenvolvemento da autonomía daqueles, poténcianse os aspectos máis relacionados coa xestión educativa e dinamízase a súa vida diaria.
8. As sociedades modernas esixen dos centros o desenvolvemento dunhas funcións (atención á diversidade, educación medioambiental, educación para o consumo, educación vial, etc.) para as que a autonomía organizativa dos centro presenta carencias importantes.
9. A autonomía organizativa nos centros educativos representa un ámbito particularmente propicio para responder á formación dos que dan as correspondentes ensinanzas nestes, adaptando as súas necesidades formativas ás esixencias que o propio centro demanda.

AUTONOMÍA CURRICULAR

10. A autonomía curricular débese entender como unha derivación da liberdade de cátedra, encamiñada a adapta-los obxectivos e contidos académicos ás especificidades do alumnado, destinatario de todo o sistema educativo.
11. A autonomía curricular deberá respecta-los presupostos comúns aplicables a todo o alumnado, fixados na normativa básica e na normativa que aproba os correspondentes currículos, xa que do contrario atacaríase a unidade do sistema educativo en todo o ámbito do Estado.
12. Baixo o principio da autonomía curricular deberían potenciarse os elementos que a reforma educativa prevé como de especial relevancia: proxecto educativo de centro, proxecto curricular e programación xeral do centro.

13. En consecuencia co anterior, debería matizarse o valor asignado ós libros de texto, que proporcionan un currículo pechado, en detrimento de determinados aspectos do labor pedagóxico e educativo do profesorado.

AUTONOMÍA ECONÓMICA

14. A autonomía económica dos centros educativos non pode representar privilexios para ningún centro en prexuízo do resto dos centros con menos posibilidades de captar recursos económicos propios.
15. Dado que os fondos obtidos polos medios de cada centro se deben tanto ó esforzo de quen os consegue como das circunstancias que rodean o centro, é preciso asegurar un equilibrio no repartimento destes: parte ó centro que o xera, como recompensa ó esforzo e parte a un fondo común para os que, por moito que se esforzaran, xamais o lograrían.

En consecuencia co anterior, debería estudiarse a posibilidade de crear "fondos de cohesión" que dalgunha maneira puideran paliar as diferenzas entre os centros á hora de obter recursos económicos.

16. A obtención de recursos propios por parte dos centros en ningún caso debe significar unha diminución dos recursos públicos destinados ós centros educativos.
17. Co propósito de que os recursos económicos se destinen de forma máis eficiente e eficaz ás necesidades dos centros, debería potenciarse a autonomía presupostaria, dentro dos límites marcados pola Administración, que terá como acción propicia-la igualdade entre os centros.

II.6 Consello Escolar Euscadi

AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

Á hora de falar de autonomía dos centros educativos, é necesario un consenso ó redor do que entendemos por autonomía, para qué se quere esa autonomía e qué grao de autonomía imos exercer. Estas cuestións deben quedar claras á hora de afronta-la autonomía dos centros porque non todos partimos dun mesmo punto de saída, nin todos nos imos marca-la mesmas metas.

Loxicamente, este proxecto propio ou camiño/tendencia que se emprende debe ser consensuado e asumido por tódolos estamentos que compoñen a comunidade escolar. É o órgano de máxima representación (OMR=consello escolar) quen debe marca-las directrices da actuación de tódolos axentes implicados no centro.

No ámbito educativo, o concepto de autonomía pode entenderse como o conxunto de condicións e actitudes para desenvolver, a través dunha relación de interdependencia, de forma creativa e competitiva, un proxecto de centro que responda satisfactoriamente á necesidades e demandas dun contorno social determinado.

A Lei de ordenación xeral do sistema educativo de outubro de 1990, recoñeceu a autonomía dos centros escolares. Era unha demanda proposta, non sen certas dúbidas, durante varios anos desde ámbitos moi diversos. A Lei da Escola Pública Vasca, de febreiro de 1993 desenvolveu a autonomía, dentro dos límites fixados polas leis orgánicas vixentes, como principio fundamental para os centros públicos.

Ata 1990, aínda que desde o punto de vista legal non tiñan autonomía, os centros gozaban dunha permisividade real. Desde esa data hai unha autonomía recoñecida, que non sempre coincide coa percibida polos centros nin coa exercida nin coa desexada. Da lectura dos artigos que regulan esta autonomía nas distintas leis pódese deducir que a finalidade desta é impulsa-la participación e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na vida e as decisións dos centros, así

como articular uns mecanismos que garantan esa implicación: consellos escolares, OMRs, asemblea de delegados do alumnado, regulamentos de organización e funcionamento...

Neste sentido, a LEPV establece que o órgano de máxima representación é o responsable último, no ámbito da autonomía dos centros, do seu funcionamento. O artigo 31 fixa as súas atribucións e determina a súa composición mínima cos seguintes membros: o director do centro, o xefe de estudos, un concelleiro ou representante do concello, un número determinado de profesores elixidos polo claustro non inferior a un tercio do total, un número de pais e nais e de alumnos non inferior ó 50% do total, un representante do PAS e o secretario do centro.

A participación dos pais e nais na asemblea está recollida no artigo 38 que a define como órgano de participación específica dos pais na xestión do centro e define as súas funcións. Sen embargo, a participación do alumnado é un dos temas que se ten en menor consideración ó analiza-los aspectos relacionados coa organización dos centros. A LOPEG regula esta participación no artigo 12, circunscribe o ámbito dos consellos escolares e recoñécelle-lo dereito a ser membros natos deste desde o primeiro ciclo da ESO, aínda que sen capacidade para participar na elección ou destitución do director. O artigo 39 da LEPV só recolle a necesidade de que os ROF regulen a participación do alumnado.

Por outra parte, o decreto sobre dereitos e deberes do alumnado da CAPV dedícalle a sección terceira ó dereito á participación, regula a posibilidade de establecer no ROF de cada centro o órgano específico de participación dos alumnos e as alumnas, e propón algunhas funcións.

Por último, habería que sinalar que o artigo 44 da LEPV establece un compromiso de fomentar, mediante as accións de apoio que se establezan, o desenvolvemento de todas aquelas fórmulas de participación dos estamentos que se integran na comunidade escolar.

Esta normativa establece unha delimitación específica da autonomía dos centros educativos e establece unha serie de condicións para o seu exercicio. Pero a autonomía e a participación desenvólvense exercitándoas e, dese exercicio responsable deberase obter un menor ou maior desenvolvemento, sen límites prefixados que enmarquen os máis participativos e sexan difíciles de alcanzar para os máis conformistas.

A pertenza á rede pública ou privada condiciona de maneira distinta a autonomía de cada centro e implica un modo de relación e de coordinación entre os centros. Pódese propoñer en qué medida é autónomo cada centro dentro da rede e en qué medida teñen autonomía cada unha das redes dentro do sistema educativo.

O poder político, titular da rede pública, pode condicionala autonomía dos centros educativos por un excesivo regulamentismo. Na rede privada, a autonomía da comunidade escolar está mediatizada polas competencias que reserva o titular.

A maioría deles pertence a organizacións que cumpren funcións empresariais supra-centros. Estas organizacións, formadas para potenciarse mutuamente, exercen un papel similar ó da administración nos centros públicos, que lles usurpa autonomía e capacidade de resposta propia.

Por outra parte, non se poden esquecer algunhas obxeccións á autonomía, tanto por razóns ideolóxicas como prácticas. É importante telas en conta e prevelos efectos negativos que denuncian. A autonomía fai referencia á posibilidade de mellora na toma de decisións para adecuarse eficazmente ás necesidades do contexto sociocultural en que están inmersos os centros, así como o impulso que poden encontrar con ela. Esta visión contrasta coa prioridade que se lle deu ó principio de igualdade. O ensino é considerado como un servizo público que debe garanti-lo dereito de todos á educación, base dunha sociedade xusta, compensadora de desigualdades económicas, sociais, culturais, de sexo...

Para uns, a autonomía induce a unha visión da oferta escolar nunha sociedade de mercado no que son recoñecidos e apoiados os que demostran a calidade do servizo que realizan. Non falta quen cada día ve con mellores ollos o establecemento dun ránking entre os centros, segundo os resultados de cada un. Pola súa parte, os centros que atenden a poboación desfavorecida ven, na autonomía, un perigo de depreciación do seu labor a non ser que se dispoña que estes deben gozar dunhas compensacións que os discriminen positivamente e, na avaliación da súa tarefa, non só teñan en conta os resultados acadados senón tamén o punto de partida e as condicións de contexto nas que se moveron.

Moitos ven un movemento xa superado na demanda de maior autonomía para os centros: países que a tiveron, están reducindo o ámbito de autonomía dos centros; para conseguir mellores resultados e maior rendibilidade para os seus recursos, as empresas, incluídos os centros privados, avanza cara a concentración en vez de reclamar maior autonomía. Autonomía non significa illamento nin autosuficiencia, senón capacidade de desenvolvemento en coordinación con outros centros, conxugando a complementariedade da súa oferta escolar coa colaboración entre eles para o desenvolvemento de plans e proxectos de mellora.

Recoñéceselles maior autonomía ós centros cando a institución escolar está en crise, cando non está claro o papel que debe exercer na sociedade da comunicación, da globalización, do cambio de valores, cando escasean os recursos ou, noutras palabras, cando as necesidades superan os recursos dispoñibles.

Un centro autónomo tomará decisións por si mesmo. Un dos requisitos imprescindibles desta autonomía afecta á lexitimidade de quen toma as decisións e ó modo de tomarlas. A comunidade escolar lexitíma a través da participación nos órganos de goberno e de participación nos que está adecuadamente representada. Na medida en que as decisións se acercan á realidade, tomaranse coa participación dos afectados.

Na práctica, a participación dos distintos colectivos é moi desigual. A do profesorado callou en boa medida coa excepción da constitución dos equipos directivos, para os que hai pouca xente disposta e son moitos os centros, nos que o director ou directora foron nomeados directamente pola administración educativa. A participación de nais e pais varía considerablemente duns centros a outros, sendo, en todo caso, maior nos centros públicos que nos privados. O punto máis débil é o da participación do alumnado, que é escasa. É necesario impulsar esta participación tanto dentro do seu propio proceso educativo como nos órganos de participación dos centros polo propio valor educativo que encerra a participación.

A participación na escola é educativa por si mesma: fai posible, no alumno, o sentido da responsabilidade, inculca hábitos de cooperación, proporciónalle un sentimento dinámico da vida e introduce o sentido do compromiso con outros fins educativos. Non só isto, senón tamén nutre a tódolos elementos da comunidade educativa dun sentido de proxecto, congregando a todos arredor dun proxecto pedagóxico: se, na escola, hai un proxecto pedagóxico participativo de verdade poderíamos conseguir que o sentido do proxecto aniñe na vidas dos alumnos, permitindo alentar máis adiante un proxecto de parella, un proxecto profesional, un proxecto social, un proxecto político...

O requisito dunha maior e máis profunda participación non exclúe, ó contrario fai máis necesario que haxa un liderado claro e forte nos centros, que dinamice os procesos e impulse toda a colectividade cara ó proxecto que se propuxeron conxuntamente. Este liderado debería exercerse desde as direccións escolares, pero estas adoecen de graves carencias tanto de competencias como dun recoñecemento. Aínda estamos baixo a síndrome de que o exercicio da autoridade, aínda a democrática, ten connotacións pouco confesables polo que se refire ó ámbito dos centros públicos. A situación de liderado é moito máis difusa nos centros privados nos que o director é nomeado polo titular en moitos casos.

A autonomía non pode entenderse sen a súa contrapartida: a responsabilidade das decisións tomadas. Só existe responsabilidade cando se ten que responder ante alguén da validez e da efectividade das decisións tomadas. Para esixirlles esta responsabilidade, os centros deben contar con competencias en aspectos relevantes, sen condicións que restrinxan a súa capacidade da decisión, de modo que se poida dicir que os resultados conseguidos, bos ou malos, son froito das decisións tomadas.

O control e a avaliación, interna e externa, son os medios para poder esixir responsabilidades; estas non serán tales se non se derivan uns efectos, positivos ou negativos, para os que tomaron e levaron á práctica as decisións. Precísanse fórmulas que incentiven o traballo ben feito e sancionen a quen o fixera incorrectamente. A cultura do igualitarismo e da impunidade só conduce á irresponsabilidade.

A autonomía non poderá exercerse debidamente sen un marco legal conveniente. Para ser autónomos, os centros deben ter personalidade para exercer-las competencias que se lles recoñezan con plena responsabilidade; se non é así, os

centros serán entidades irresponsables e non acadarán a madurez que se necesita para exercer-la autonomía con tódalas consecuencias.

A coordinación entre centros autónomos constitúe un medio de enriquecemento da acción de cada un. Esta coordinación pode propoñerse desde criterios territoriais entre centros dunha mesma zona ou desde a concordancia de proxectos. Na sociedade da información e da comunicación establécense redes entre centros para o intercambio de experiencias, recursos, instrumentos, materiais curriculares, proxectos de formación ou de innovación..., desde a autonomía de cada centro, por enriba da súa pertenza a unha rede escolar ou a un determinado territorio ou grupo empresarial.

A natureza específica dalgúns centros, como é o caso dos conservatorios e das escolas de música, require un tratamento diferenciado da participación dos estamentos implicados.

AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

O termo autonomía remítenos á capacidade de goberno dunha institución: planifica-lo seu futuro e orienta-las súas accións á consecución dunhas metas. Pero os centros encádranse dentro dun sistema educativo e dunha rede escolar. Polo tanto, a definición do proxecto de cada centro terá que realizarse dentro do marco xeral no que se encontra, no noso caso a Lei de Escola Pública Vasca (LEPV), sen prexuízo da facultade de suxerir e de impulsa-los cambios normativos que se consideren adecuados.

No capítulo II da LEPV, artigos 29 a 44 ámbolos dous inclusive, o órgano máximo de representación (OMR), os órganos colexiados e unipersoais... Inicialmente, no artigo 29, concédese unha ampla autonomía na confección do ROF, que regulará as opcións en canto a composición, competencias e forma de elección dos órganos deste, así como as disposicións necesarias para o bo funcionamento do centro. O punto 3 do mesmo artigo resévalle á administración educativa a conformidade coas disposicións normativas que regulan as materias nas que pode incidir. Por outra parte, a normativa específica de comezo de cada curso limita e incluso pecha posibilidades de autonomía.

Os artigos 57 e 58 da LOXSE, no título cuarto que trata "Da calidade do ensino", abordan este tema que desenvolve os reais decretos que regulan os regulamentos orgánicos dos centros de educación infantil, primaria e secundaria.

A LOPEG, nos artigos 5 e 6, recoñece a autonomía organizativa e pedagóxica dos centros, xunto co compromiso da administración educativa de colaborar cos centros docentes para que estes fagan público o seu proxecto educativo e outros

aspectos que poidan facilita-la información sobre eles. A lei tamén obriga os centros de titularidade privada a facer públicos os seus proxectos educativos.

A autonomía organizativa que regula estas leis pretende impulsa-la participación e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na vida e nas decisións dos centros, así como articular unha serie de mecanismos para garantir esta implicación.

Os centros escolares demandan a autonomía porque se considera un factor de calidade do ensino. Con autonomía, os centros poden adapta-la súa actividade ás condicións de cada contexto escolar, atende-las necesidades concretas do seu alumnado, responder á demandas e aspiracións de cada comunidade escolar, e exerce-lo papel que cada grupo social espera da institución escolar. Ó acerca-la toma de decisións ó núcleo real dos problemas gáñase efectividade e ó poñe-las decisións en mans de quen debe poñelas en práctica, gáñase no grao de implicación dos axentes da acción educativa.

Decisións reservadas ata agora á administración quedan en mans dos centros, en virtude da autonomía que se lles recoñece. Isto implica que cambia o papel da administración e dos centros escolares e as relacións entre ambos.

O papel da administración educativa consiste en regular marcos legais, pero non en regulamenta-la actividade escolar; asignar recursos con criterios transparentes e xustos, non simplemente homoxeneizadores, adecuándose ás necesidades de xestión dos centros; facilitar eses recursos, pero non xestionalos; controla-lo respecto ós requisitos establecidos e a utilización correcta dos recursos; avalía-la validez dos obxectivos propostos, a calidade das decisións tomadas e as prácticas dos centros e recoñece-las responsabilidades que se deriven do control ou da avaliación. Á administración esíxeselle supera-la súa desconfianza na capacidade ou na honradez dos centros á hora de toma-las súas decisións, así como potenciar, en primeira instancia, para inmediatamente esixir que os centros utilicen instrumentos como o plan anual e a memoria, que planifiquen e avalíen o traballo para ir elaborando e desenvolvendo os seus proxectos.

Ós centros correspóndelles definir un proxecto propio que oriente a actividade escolar de acordo coa función que queira desempeñar en relación coas necesidades do alumnado e as aspiracións da comunidade escolar; desenvolver unha liña pedagóxica e un modelo de organización e de funcionamento coherentes coas ditas propostas; establece-los seus procesos de actuación que conduzan a unha posta en práctica dos proxectos acordados e de xestión dos recursos de que dispón; propoñe-los seus proxectos de formación ou de innovación atendendo ós problemas que ten e ós obxectivos que se marca; establecer e poñer en marcha os seus propios mecanismos de control e de avaliación e a partir das súas conclusións volver propoñe-la súa actividade.

A autonomía precisa de flexibilidade para adaptarse a cada circunstancia e optimiza-los seus recursos no desenvolvemento do seu proxecto. Será inútil se non supera a rixidez duns modos de funcionamento. Esta esixencia afecta a todos, pero de modo especial ó profesorado, cun modo de entende-lo seu traballo e uns marcos laborais que se foron decantando en anos pasados e, con frecuencia, impiden levar adiante a actividade escolar que se precisa agora.

O problema da dirección dos centros segue sen resolverse. A LOPEG dá pasos cara á súa profesionalización e esixe que, para ser elixibles, os profesores ou profesoras teñan acreditado un bo exercicio docente e unha formación previa. A LEPV, previa á aprobación da LOPEG, recolle a elixibilidade de todo o profesorado e esixe que os elixidos deben acreditar unha formación antes da súa designación. Esta medida podería ser aínda máis válida e deberá ser aplicada. Esta profesionalización non debe vir dada por un status profesional especial e, moito menos, vitalicio, senón por unha condicións que o permitan e aseguren, dispoñendo da máxima participación e colaboración.

Os centros públicos non teñen nas súas mans unha das competencias fundamentais dun centro autonómico: a xestión do persoal. A LEPV establece a participación dos centros na determinación dos seus cadros de persoal e no proceso de asignación de profesorado. Apúntanse posibilidades para esta participación dos centros na xestión do seu persoal. Trátase de clarifica-lo seu papel na determinación dos seus respectivos postos de traballo e nas características destes, así como experimentar novas fórmulas de adxudicación de prazas que lles permitan ós centros intervir na fixación de perfís e na selección do profesorado. Sistemas similares poderían aplicarse á selección dos substitutos. Un centro sen competencias reais na xestión do seu persoal non é verdadeiramente autónomo e as decisións que adopten nos demais ámbitos quedan condicionadas por esta carencia.

As novas demandas sociais e a necesidade de integrarse no contorno, conducen os centros a ofertar unha serie de actividades extraescolares e servicios complementarios (comedor, transporte escolar, tempo libre...), que deben traducirse en servicios prestados á comunidade ben delimitados en canto, ó seu financiamento e responsabilidade e que respondan a criterios de calidade.

A autonomía dos centros determínase indirectamente polas condicións de traballo do persoal docente que establecen un marco que dificulta un funcionamento autónomo dos centros. Nos centros públicos, a división entre corpos do profesorado e os dereitos dalgúns colectivos impiden a libre asignación de tarefas e provocan unha separación entre docentes que a ninguén beneficia; o incentivos e/ou os créditos horarios a determinadas funcións inducen a unha organización determinada do profesorado incluso cando se demostra que non é funcional ou que pode ser mellorada con outras formas de coordinación.

O obxectivo de clarifica-las condicións de traballo dos recursos humanos nos centros educativos responde á necesidade de idear fórmulas que propicien unha maior participación e implicación nos obxectivos educativos. Iso pasa principalmen-

te polo establecemento dun sistema retributivo e de incentivación máis sensible có actual ás actitudes participativas e ó traballo desenvolvido efectivamente. Non obstante, a clarificación de condicións (que afecta tamén á xornada docente, tarefas que se van desenvolver, etc.) requiriría unha reconsideración do marco de relacións laborais no que se asenta a dinámica administración educativa/sindicatos, que permitirá unha delimitación dos campos de actuación respectivos e salvaguardará a autonomía e competencia dos centros no novo escenario.

Os centros da rede privada gozan, aparentemente, dunha autonomía máis ampla no ámbito organizativo e de xestión de persoal. A LODE establece uns mecanismos de participación da comunidade escolar na elección da dirección, na contratación do profesorado ou na organización da actividade escolar. Sen embargo, deixa fígoas legais para que os titulares digan a última palabra por encima do que dispoñan os órganos de representación.

AUTONOMÍA CURRICULAR

A autonomía pedagóxica dos centros educativos vén regulada nos artigos 57 e 58 do título cuarto da LOXSE, ó aborda-la "Calidade do Ensino", así como no capítulo III da Lei de Escola Pública Vasca, artigos 45 a 53 ámbolos dous inclusive, e no artigo 6 da LOPEG.

A LEPV esténdese con maior detalle en tódolos aspectos relacionados coa autonomía pedagóxica. Os proxectos educativos, curriculares e anual do centro representan: os instrumentos básicos que se lle recoñecen á escola para xestionar a súa autonomía pedagóxica. A Administración comprométese a dota-los centros dos recursos necesarios para poder desenvolver-lo exercicio da dita autonomía e reserva para si a capacidade de aproba-las propostas que no exercicio da dita autonomía lle fagan os centros escolares.

As disposicións legais, os programas mínimos e os recursos dispoñibles son os límites establecidos para o desenvolvemento da autonomía pedagóxica. Pero sublíñase unha característica importante do exercicio desa autonomía pedagóxica: non poderá supoñer discriminación para ningún membro da comunidade educativa.

Salvados estes límites, a lei inclínase por posibilitar que cada centro poida adquirir unha personalidade propia, que teña como expresión o seu propio proxecto educativo. Este proxecto educativo pretende ser froito do consenso entre tódolos sectores da comunidade escolar e reflexo da opción educativa que recolla os obxectivos e valores que persegue o conxunto de actividades do centro.

O proxecto educativo convértese así, nun referente obrigado para o conxunto das actividades docentes, complementarias e extraescolares. Os equipos docen-

tes nos seus distintos niveis e os profesores estarán vinculados ós proxectos educativo e curricular de centro” (LEPV, art. 48).

O paso da situación de heteronomía e permisividade real a unha autonomía legal é un proceso que depende tanto do punto de partida como do obxectivo desexado e o seu ritmo de asunción práctica está condicionado á necesidade sentida en cada centro e esixida a quen debe recoñecelas así como á disposición da administración e dos centros de asumir tanto as súas posibilidades como os seus riscos.

Pasado un tempo suficiente para analizar se é real a autonomía dos centros escolares proclamada na leis, se as súas bondades teóricas se confirman na práctica, se se aproveitou en beneficio dunha ensinanza de maior calidade, se se produciron interpretacións ambiguas ou incluso malignas, se se produciron disfuncións non desexadas.

No ámbito pedagóxico, a administración educativa reservou a determinación da estrutura, característica e finalidades de cada etapa educativa, así como do currículo, aínda que con carácter aberto e flexible. Ós centros correspóndelles concretar e desenvolver-lo currículo de cada etapa, tomando como referencia o proxecto educativo que definiu o propio centro.

Cabe preguntarse se os centros tiveron un campo suficientemente amplo no ámbito curricular para establecer un currículo propio. O currículo obrigatorio na Comunidade Autónoma do País Vasco debe respecta-las ensinanzas mínimas establecidas con carácter xeral para todo o Estado. Estas ensinanzas mínimas son tan amplas que a penas queda espacio para que a Comunidade Autónoma poida propoñerse cuestións propias. As posibilidades dos centros son aínda máis reducidas, por non dicir que practicamente inexistentes, se temos en conta o desenvolvemento curricular establecido na normativa da nosa comunidade. Onde os centros teñen un campo de maior liberdade é na determinación dos criterios de avaliación que aplica, así como nos procesos didácticos que impulsa.

O desenvolvemento do currículo ten múltiples vertentes nas que se pode manifesta-la autonomía dos centros, como por exemplo, na determinación da oferta escolar, do tempo escolar, o proxecto curricular de centro (a programación, a avaliación, a opcionalidade, a atención ó alumnado con dificultades...), a formación do profesorado, a innovación educativa... A tendencia das administracións é a de regularlas exhaustivamente con carácter xeral, o que lles impide ós centros actuar con autonomía.

Respecto destes aspectos, a resposta da nosa administración educativa foi a de reserva-la planificación dos centros públicos, ós que se lles recoñece unicamente capacidade de proposta. Configurouse un novo mapa escolar con pouca intervención dos centros, a pesar de que se propoñía unha cuestión tan importante como é a oferta educativa: etapa que imparte, modelo lingüístico, modalidades de bacharelato, ciclos formativos...

No establecemento do calendario e da xornada escolar, a actuación da administración vasca foi bastante regulamentista a pesar de que non se produciron graves tensións sociais sobre estes temas.

No referente á programación, as ensinanzas mínimas son tan amplas que non queda espacio para o seu desenvolvemento nin é posible a súa adaptación adecuada ás características do alumnado e ás demandas da comunidade educativa. O exemplo de maior intervención é o recente decreto sobre materiais curriculares, no que a autorización previa é esixida para a súa utilización nos centros. A formulación dos criterios de avaliación é máis aberta, o que permite un maior grao de autonomía. Así mesmo, respectouse a autonomía dos centros para desenvolver-la opcionalidade que se vai incrementando ó longo da ensinanza secundaria. Por outro lado, aínda que a normativa regula a diversificación curricular e deixa unha ampla marxe de acción, as iniciativas dos centros neste sentido tiveron escasa resposta por parte da Administración.

Polo que se refire á formación, os proxectos deseñados polos centros teñen prioridade sobre as demandas individuais. A Administración vasca puxo en marcha nos centros de educación infantil e educación primaria un Plan Institucional de Formación (PIF) co obxectivo de capacita-lo profesorado para esta tarefa. Para os centros de educación secundaria, a administración non impulsou ningunha axuda específica, na marxe das canles ordinarias para a formación que cada centro propoña. En termos xerais, parece que a autonomía non é unha meta conseguida e para que esta se exerza, requírese unha acción positiva que a vaia facendo posible.

Neste ámbito detéctase unha cultura burocrática máis aínda que noutros, tanto na administración como nos centros. A administración solicita abundantes papeis que non pode valorar (porque non ten información suficiente para iso) para dar permisos, pero ninguén se encarga de facer un seguimento e avaliación do realizado. Os centros limitáanse a poñer en práctica o que a administración dispón ou a esixirle máis recursos, cando detectan necesidades; consideran que as propostas institucionais ou os plans de acción ou de avaliación deben facerse porque así o demanda a administración e, non o ven como instrumentos para un bo funcionamento autónomo.

A autonomía dos centros conxugarase coa autonomía do profesorado no exercicio da súa función docente. As decisións do centro deben deixar na marxe a liberdade do profesor tanto ideolóxica como de desenvolvemento do seu traballo profesional. Ó mesmo tempo, a autonomía do docente ten o contrapunto da vinculación que se lle esixe a un proxecto común do centro. O punto de encontro entre ámbolos polos está na libre decisión do profesorado en asumir un proxecto no que realmente participa na súa definición.

A tarefa máis importante no momento actual para lograr melloras reais na ensinanza é favorece-lo desenvolvemento da función que se lle asigna e organizar

e desenvolve-las súas tarefas de acordo co proxecto que cada centro se propoña. Por iso, tanto a Administración como os centros deben propoñerse esta meta con carácter prioritario.

No aspecto curricular, sería necesario flexibiliza-lo funcionamento dos centros, así como reelaborar e reduci-los contidos mínimos establecidos para posibilita-la súa adecuación efectiva ó contorno. A autonomía dos centros é unha condición necesaria para que poidan desenvolverse e responder ás necesidades do seu alumnado e ás aspiracións da comunidade escolar. Pero, ó mesmo tempo, precísase que os centros dispoñan dunhas competencias reais, non simplemente nominais, de modo que poidan aborda-los seus problemas e poñer en práctica o seu proxecto. Sempre que sexa posible, os centros deben ter unha dimensión que lles permita desenvolver unha liña de actuación suficientemente rica e adaptada ás distintas necesidades.

AUTONOMÍA ECONÓMICA

O desenvolvemento da autonomía de xestión regúlase no título cuarto da LOGSE, que trata sobre "Calidade da Ensinanza", nos artigos 57 e 58, así como nos capítulos IV, V e VI da Lei da Escola Pública Vasca (art. 54 al 68, ámbolos dous inclusive) e no artigo 7 da Lei orgánica da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPEG).

Como no caso da autonomía organizativa e pedagóxica, é a LEPV a que desenvolve de forma máis detallada e complexa a organización e o exercicio da autonomía económica/financeira, imos ver tres capítulos, o IV, V e VI, nos que o seu contido máis significativo é o seguinte:

Respecto do capítulo IV da LEPV:

- Recoñécese a autonomía dos centros públicos na xestión dos recursos educativos, humanos e materiais, polo que se elabora un proxecto de xestión dos recurso para a realización do proxecto educativo, que se concreta nun programa anual de xestión, que á súa vez contén o presuposto propio do centro.
- O programa anual de xestión debe incluír todo o referente á formación profesional non regrada, caso de que se dea nese centro.
- O presuposto do centro non poderá conter gastos de persoal. O que o centro pode contratar son servicios.

Establécese como posibles fontes de recursos para os centros as seguintes:

- Recursos educativos, humanos e materiais ordinarios, necesarios para garantir unha ensinanza de calidade. Trátase de recursos con cargo os presupostos xerais da CAPV.

- A administración educativa poderá outorgarlles ós centros dotacións complementarias con cargo ós presupostos xerais por outros dous conceptos:
 - a) Con cargo ó fondo de compensación (artigo 10).
 - b) En razón dos proxectos educativos e plans anuais dos centros que así o requiran.
- As asignacións que reciba o centro, no seu caso, doutras administracións públicas (apuntamentos, etc.) para atender os gastos derivados da súa actividade.
- As cantidades derivadas da prestación de servizos distintos dos gravados por taxas ou exentos destas en virtude do disposto no artigo 9 desta lei (escolarización do alumnado do ciclo 0-3 anos, etc.)
- As cantidades e as rendas procedentes de doacións e legados efectuados ó centro para finalidades docentes. As doacións e legados non poderán estar gravados con ningún tipo de carga, modo ou condición, nin poderán ser bens inmoebles.
- Os ingresos producidos pola venda de produtos xerados pola actividade normal do centro e pola venda de material e de mobiliario obsoleto ou deteriorado cando se produza a súa substitución.
- Calquera outro que poida provir da utilización dos bens ou instalacións do centro de acordo coa normativa vixente.

Merece a pena sinala-la preocupación que a lei demostra porque, en ningún caso, os centros se encontran en situación de ter que recorrer a fontes de financiamento extraordinarias para abordar os gastos derivados da realización das súas funcións ordinarias e que son obriga da Administración educativa (art. 60.2).

Por outra parte, compételle ó director ou directora a responsabilidade de contratar obras, servizos e subministración, segundo o que se acorde regulamentariamente, así como as responsabilidades sobre a execución dos presupostos de cada centro: autoriza-os gastos, ordena-os pagos e executa-os acordos do OMR en materias económico/financeiras, aínda que tamén poderá delegar algunhas destas competencias no secretario ou no administrador.

É importante cita-la figura do administrador polo potencial que representa para o desenvolvemento da autonomía de xestión económico-financeira. Entre as súas competencias encóntranse as seguintes: leva-la contabilidade, elabora-la relación de necesidades, o documento no que se conteña o presuposto, a conta de liquidación do mesmo, realiza-os actos preparatorios das contratacións, propostas de adquisición de material e investimentos, elabora-lo inventario de dotacións e supervisa-lo mantemento das instalacións (art. 64).

A importancia do control dos poderes públicos sobre a xestión económica dos centros queda recollida no artigo 65.4, que obriga os centros a xustificar de maneira pormenorizada a totalidade dos ingresos e gastos realizados cada ano ante os órganos de control interventor ou, no seu caso, do Tribunal Vasco de Contas Públicas.

Por último, o capítulo VI desta lei regula as relacións que poderán establecer os centros públicos con outros centros ou institucións da seguinte maneira:

- A administración educativa promoverá e regulará regulamentariamente o establecemento de relacións de colaboración entre os centros públicos, especialmente entre os da mesma circunscrición.
- Así mesmo, os centros públicos poderán propoñerlle á Administración educativa a subscrición de convenios con centros docentes non públicos ou con outras institucións.

Pola súa parte, o Decreto 196/1998, do 28 de xullo regula o réxime de xestión económico-financieira de tódolos centros docentes que conforman a Escola Pública Vasca. Este decreto supón a xeneralización da autonomía económica, que comenzou a funcionar de forma experimental en 1993 en 21 centros. Na actualidade, tódolos centros están dotados de programas informáticos e formouse o persoal para desenvolver este labor.

Na práctica, o desenvolvemento da autonomía económica supuxo os seguintes aspectos para os centros.

- A presupostación de fondos por parte do Departamento de Educación, Universidades e Investigación non é vinculante: é o OMR o que decidirá no seu momento que destino terán os fondos que lles dotou a administración educativa tanto para gastos de funcionamento como para investimentos.
- Os remanentes de fondos ó peche do exercicio económico quedarán en poder do centro e formarán parte do presuposto operativo do exercicio seguinte como "remanente do exercicio anterior". Isto levou os centros a planifica-los seus investimentos ó desaparece-la obriga de executa-lo presuposto no exercicio.
- Dotouse os directores e directoras dunha capacidade de contratación que non tiña antes, aínda que cun límite de dous millóns de pesetas.
- A pesar da transcendencia das funcións que outorga a lei, aínda non está definido o perfil e a forma de provisión da figura do administrador nos centros.
- Os centros de EEMM, excepto os centros independentes de ESO, teñen dotación de persoal administrativo e subalterno en función do volume de alumnos, profesores e alumnado adscrito. Sen embargo, nos centros de

educación infantil e educación primaria non existe esta figura a pesar de que o tamaño dalgúns é equiparable ou incluso superior.

- O presuposto asignado ó fondo de compensación reduciuse á metade dende o ano 93 ata a data, pasando de 414 millóns ós 200 presupostados para este exercicio.
- Créanse asociacións de equipos directivos de centros públicos e de directores/as no caso dos centros de FP, co obxectivo de conseguir unha melloira no servizo que ofrecen, intentando salva-las lagoas existentes no marco da xestión económica/financeira en aspectos como a capacidade de contratación non só de servizos senón tamén de persoal que implica a consecución de importantes partidas económicas de carácter extraordinario ou complementario para os centros.
- Ademais da xustificación anual de gastos que lle envían os centros ó Departamento de Educación, Universidades e Investigación, a Inspección de servizos realiza auditorías cada ano a unha serie de centros, que reciben a información correspondente ó resultado de dita auditoría.

Déronse casos importantes na xestión autónoma dos recursos económicos que reciben os centros públicos en concepto de gastos de funcionamento. Esta competencia é unha das consecuencias máis apreciadas polos centros. Sen embargo, os recursos económicos e humanos séguense asignando con criterios excesivamente uniformes, considerando fundamentalmente o tamaño do centro ou outro tipo de parámetros materiais.

Tanto a administración vasca como os centros están en pleno proceso de aprendizaxe, o que implica que os centros sexan autónomos. Ás veces danse pasos de avance neste proceso e ás veces danse pasos cara atrás; pero existe un consenso xeneralizado, a favor de que a autonomía dos centros escolares sexa real e efectiva.

A pouca continuidade dos equipos directivos provoca que moitos carezan dunha perspectiva de previsión de futuro na confección dos seus presupostos, polo menos en canto a equipamentos se refire.

Trataríase de redefini-la función directiva, dota-los equipos directivos de instrumentos de xestión que propicien a profesionalidade necesaria, estabilidade e colexialidade na xestión. Por outra parte, as dinámicas de relación establecidas entre as distintas administracións coas direccións dos centros non son as desexables.

A asignación de recursos humanos e económicos, unha vez fixados uns mínimos básicos para todos e uns sistemas de compensación para os centros que atendan ós máis desfavorecidos, deberá realizarse tendo en conta os proxectos que definan os propios centros.

A AUTONOMÍA DOS CENTROS ESCOLARES

Desde o Consello Escolar de Euscadi propúgnase impulsar, polo menos, os seguintes obxectivos, estratexias e recomendacións, e arbitra-los mesmos sistemas de composición de órganos de goberno, participación democrática, seguimento e control para os centros de titularidade pública e os financiados con fondos públicos:

- 1) Modifica-la cultura escolar e organiza-los centros educativos en torno a un proxecto.
 - 1.1 Potenciar procesos colectivos de elaboración de proxectos educativos e de xestión dos centros.
 - Implicar a toda a comunidade na elaboración do proxecto educativo.
 - Implicar a todo o profesorado na elaboración do proxecto curricular.
 - Recoñece-la capacidade dos centros para organizar e actuar a partir do seu proxecto.
 - Modificar substancialmente as resolucións de inicio de curso, que lle deberán dar ós centros capacidade de autorregulación dentro dun marco xeral.
 - 1.2 Favorece-la autonomía dos centros e os procesos de innovación e experimentación.
 - Desenvolve-las potencialidades do marco legal e do contexto social.
 - Respecta-las experiencias de autonomía dos centros.
 - Favorece-los procesos de innovación e experimentación.
 - Permite-la intervención dos centros na definición do tratamento lingüístico e de itinerarios do alumnado.
 - 1.3 Establecer sistemas de seguimento e avaliación de tódolos procesos que se desenvolvan nos centros.
 - Avaliar en función de obxectivos prefixados polo OMR.
 - Ofrecerlles ós centros modelos de avaliación do seu funcionamento.
 - Potencia-la cultura participativa e o autocontrol da calidade.
- 2) Potencia-la función directiva e desenvolver estruturas organizativas e de participación nos centros escolares.

2.1 Redefinir, fortalecer e profesionaliza-la función directiva.

- Potencia-lo sistema de capacitación, que debe abarcar a todo o equipo.
- Valorar, recoñecer e incentiva-la función directiva.
- Establecer mecanismos de coordinación entre equipos directivos.
- Establecer un sistema para determinar unhas retribucións motivadoras inherentes á función directiva.

2.2 Desenvolve-las potencialidades do OMR, diferenciando as funcións dos órganos de representación das dos órganos de dirección.

- Impulsa-la participación do OMR na educación e no desenvolvemento dos proxectos de centro.
- Facilitarlle ó OMR as canles necesarias para poder levar a cabo as tarefas de avaliación dos proxectos de centro.
- Atribuírlle competencias ó OMR para formular propostas en función dos resultados da avaliación.
- Fortalece-lo OMR como órgano de representación da comunidade escolar.
- Asignar tódalas tarefas de xestión ó equipo directivo.
- Impulsar de maneira eficaz a participación efectiva do alumnado na vida dos centros escolares.
- Impulsa-la creación de comisións de traballo integradas por representantes de tódolos sectores.

2.3 Dota-los centros dos recursos humanos necesarios.

- Dotar a tódolos centros, especialmente ós de educación infantil, educación primaria e ESO independentes, do persoal necesario para realiza-las tarefas administrativas.
- Implanta-la figura do administrador e desenvolve-las súas competencias.
- Propoñer modelos organizativos do servicio de administración.
- Facer depender todo o persoal non docente da dirección do centro.

- 2.4 Potencia-la estrutura de asesoría, avaliación e control do funcionamento dos centros docentes.
- Analiza-las estruturas actuais de apoio e inspección educativa: COP, Inspección Educativa...
 - Reconsidera-lo carácter definitivo que lles concede a estes postos a lei de corpos docentes.
 - Redefini-las funcións destas estruturas.
- 3) Abri-los centros escolares ó contorno, potenciando as relacións con entidades e o intercambio con outros centros de formación.
- 3.1 Potencia-la inserción social dos centros no seu contorno e incrementa-las relacións con outros centros formativos e outras institucións.
- Potencia-la utilización dos centros no horario non escolar por entidades sen ánimo de lucro.
 - Establecer convenios coas institucións e entidades do contorno para o uso social dos centros.
 - Establecer canles de intercambio entre centros.
- 3.2 Coida-la imaxe dos centros escolares e a atención a pais e alumnos.
- Promover programa de identificación e valoración do propio centro por parte da comunidade escolar.
 - Establecer lugares adecuados e procedementos áxiles para a atención ós pais e a información ó alumnado.
 - Informar periodicamente das melloras que se produzan na escola en xeral e en cada centro en particular.
- 3.3 Estructura-lo marco das actividades complementarias e extraescolares ofertadas polos centros.
- Definir e manter actualizado un catálogo de servicios de carácter educativo que poidan ser ofertados polos centros.
 - Regula-las fontes de financiamento, público ou privado, destes servicios.
 - Asignar recursos e posibilita-la contratación de servicios para a atención das actividades extraescolares.

- 4) Adecua-los sistemas de selección e provisión de prazas, así como os plans de formación e euscaldunización do profesorado.
- 4.1 Adecua-los sistemas de selección e provisión de postos de traballo nos centros de traballo.
- Revisa-los sistemas de adxudicación de postos ó comezo de curso escolar.
 - Posibilitar que o profesorado de especialidades en retroceso poida obter destinos definitivos noutras especialidades baixo certas condicións.
 - Explorar posibilidades, dentro ou fóra do marco legal, para defini-los postos de traballo do profesorado de ensinanza secundaria de forma distinta á actual, absolutamente supeditada a unhas especialidades universitarias que non teñen presente en absoluto o perfil docente.
- 4.2 Posibilita-la participación dos centros na planificación, selección e provisión dos seus postos de traballo.
- Recoñece-las competencias dos centros na concreción da súa relación de postos de traballo e das preceptividades dos perfís lingüísticos.
 - Arbitrar un procedemento de provisión de postos de traballo que garanta o cumprimento dos perfís específicos asignados.
 - Posibilitar unha maior estabilidade do equipo docente.
- 4.3 Reforma-los sistemas de formación e reciclaxe do profesorado e os plans de euscaldunización.
- Elaborar plans de reciclaxe e euscaldunización en cada centro.
 - Fixar criterios obxectivos de selección do profesorado que imparte os cursos de reciclaxe.
 - Desenvolver iniciativas, no ámbito universitario e non universitario, para redefini-la formación inicial do profesorado.
- 5) Desenvolver e potencia-la autonomía económico-financeira dos centros.
- 5.1 Redefini-la función directiva e dota-los equipos directivos de instrumentos de xestión.

- Amplia-las liberacións horarias para permitir unha dedicación maior a labores de xestión.
 - Revisa-la retribución inherente á función directiva.
 - Defini-lo perfil da figura do administrador e os mecanismos de fixación desas persoas nos centros.
 - Establecer uns criterios de dotación desta figura en función do volume e características do centro.
- 5.2 Flexibiliza-los límites do marco legislativo actual en torno á capacidade de contratación dos directores.
- Reconsidera-lo límite actual de dous millóns.
 - Transferir dos concellos ós centros a xestión dos recursos de mantemento.

II.7 Consello Escolar de Navarra

I. Autonomía e participación

Este documento recolle as conclusións elaboradas pola comisión “autonomía e participación”, creadas no seo do Consello Escolar de Navarra ou Xunta Superior de Educación, que tomou como referencia as opinións manifestadas polos compoñentes do grupo de diagnóstico constituído para o efecto.

A razón desta metodoloxía foi o considerar máis oportuno e máis enriquecedor coñece-la opinión dunhas persoas que están vivindo, desde a práctica, o desenvolvemento destes conceptos ca unha disquisición teórica que pouco podería enriquecer sobre o que figura na literatura pertinente.

Intentouse que estes expertos pertenceran ós diferentes estamentos que están representados nos consellos escolares dos centros atendendo tanto a redes como a modalidades lingüísticas, pero as limitacións propias desta metodoloxía de traballo impediron o que a representación fora completa e, así, non houbo representantes de concellos nin do alumnado nin do persoal de administración e servizos e a educación primaria só estivo representada por unha nai de alumno.

Co fin de organiza-la información, este documento ten cinco partes ademais da introducción, que se dedicarán, sucesivamente, a recoller uns aspectos xerais, ideas sobre a autonomía, sobre a participación, conclusións e un anexo. Isto, sabendo que os conceptos autonomía e participación son complementarios e que, polo tanto, o separa-las reflexións vertidas sobre un e outro é un exercicio absolutamente artificial e non sempre acompañado polo éxito.

1. Aspectos xerais

1.1 Diferente percepción da LODE e da LOPEG.

A diferente procedencia dos compoñentes do grupo puxo de manifesto claramente unha percepción distinta, e aínda oposta, en canto ó que supuxeron tanto a

LODE como a LOPEG e a normativa que as desenvolve e, polo tanto, a creación dos consellos escolares dos centros, en relación coa autonomía e a participación.

En efecto, os representantes dos centros públicos están de acordo, aínda que con matices que máis adiante veremos, en considerar que a LODE constituíu un factor importante no impulso tanto da autonomía como da participación. Neste sentido, recoñécese que os consellos escolares foron un elemento de control, de democratización e de transparencia de xestión que, naturalmente, impediu ou dificultou posibles actuacións arbitrarias e, ademais, contribuíron a crear unha cultura de diálogo, un marco de entendemento, a pesar de que, ó principio, existiran confrontacións e desaxustes de variada intensidade e que, tal vez, existan aínda.

Polo contrario, os representantes dos centros privados non perciben estas virtualidades na lei citada, senón que consideran que o seu obxectivo principal era poñer orde entre a ensinanza pública e a privada e, moi concretamente, controla-lo financiamento dos centros privados. Polo demais, aseguran que a participación xa existía, que non aumentou a partir da LODE e que esta só serviu para aumentala burocracia, superpoñendo un tipo de organización a outra que xa existía previamente e que xa permitía esa participación. Dentro do ámbito dos centros privados, merece a pena destaca-la opinión das *ikastolas*, dado que son cooperativas e, por iso, manifestan un sentimento moi acusado de autonomía e de participación xa que as familias son propietarias do centro.

1.2 Distancia entre a teoría e a práctica

Foi amplamente compartida pola opinión de que existe unha gran distancia entre o que as disposicións vixentes posibilitan e impulsan e aquilo que se leva á práctica. Os motivos desta distancia son, como veremos, diversos, pero a opinión maioritaria é que a LODE abriu moitas posibilidades no que se refire á autonomía e participación, tamén o que fixo a LOXSE, e, sen embargo, esas posibilidades non se explotaron.

II. AUTONOMÍA

2.1) *¿Existe unha autonomía real?*

A expresión máis rotunda para responder a esta pregunta é que non existe autonomía nos centros e isto chegouse a afirmar, aínda que ó longo da reunión de traballo se foi matizando.

Parece claro que, no caso dos centros públicos, non existe unha autonomía económica ou esta é escasísima e tampouco existe unha autonomía organizativa, incluíndo nela a xestión de persoal.

Algún director dun centro público afirmou que a administración non debería planifica-la oferta educativa que deben ter eses centros, senón que se debe deixar que sexa a demanda, é dicir, a elección das familias quen determine esa oferta.

2.2 Autonomía na xestión de persoal

Dada a insistencia coa que se propuxo este asunto, cremos necesario o tratamento de forma illada.

No caso dos centros públicos, manifestouse con claridade a necesidade de que os equipos directivos tiveran capacidade para realizar determinados nomeamentos (titores, xefe de departamento...), para lles asignar cursos e grupos ós profesores e, tamén, para incentiva-los aos profesionais.

Considérase que a falla de autonomía, en xeral, e desta capacidade de xestión de persoal, en particular, trae como consecuencia unha falla de autoridade nos equipos directivos que teñen consecuencias nefastas no funcionamento dos centros.

2.3 Outros ámbitos de autonomía

Con discrepancias, afirmou-se maioritariamente que si existe autonomía nos centros para realizar actividades extraescolares e que estas poden constituír un elemento integrador, importante nun centro, ademais de servir para traballa-la adquisición de determinados valores. Outros, sen embargo, consideran que este tipo de actividades son de menos importancia e, por iso, permíttese a participación dos pais nelas e non en aspectos nucleares de funcionamento do centro.

2.4 Identidade dos centros

Esta foi unha das ideas máis debatidas por tódolos compoñentes do grupo.

Todos eles estaban de acordo en que é necesario que cada centro tiña os seus propios sinais de identidade, que sexa un proxecto compartido por tódolos estamentos, que estean claros os obxectivos que se pretenden e que tódalas persoas que teñan que ver co centro empuxen nunha mesma dirección. Tamén parecía claro que, conseguido o anterior, a motivación duns e doutros sería moito maior, xa que todo o mundo consideraría o centro como algo propio e, por outra parte, todo iso axudaría a que os posibles conflitos ou desaxustes a que antes nos referimos, se canalicen de forma constructiva.

Sen embargo, todo o dito levou a unha comparación entre os diferentes centros e, sen solución de continuidade, a unha competitividade. Este novo concepto levantou serias discrepancias, porque considerouse como un elemento motivador

fundamental e, por outra parte, como un valor absolutamente negativo. Finalmente, admitiuse que esta competitividade entre os centros é inevitable, pero que habería que situala nos seus xustos termos, isto é, en que cada centro debe oferta-lo seu proxecto propio a que nos referimos antes e as familias serán as que elixan o que crean mellor para a educación dos seus fillos.

2.5 Instrumentos de planificación institucional

Resulta obvio que, para conseguilo dito no apartado anterior, é necesario unha autonomía e que os centros conten con dous instrumentos que a posibilitan, polo menos na teorí; estes instrumentos son o proxecto educativo e o proxecto curricular.

Pois ben, o que se mantivo no grupo foi que ámbolos dous documentos non serven absolutamente para nada porque na realidade son uns documentos burocráticos que non chegan á práctica educativa.

Por este motivo, chegouse a afirmar con rotundidade que non era necesaria máis autonomía nos centros, senón que había que profundar na que xa se ten e non se desenvolva.

2.6 ¿Quere a administración unha autonomía real?

Cuestiónase moi seriamente, á vista de todo o dito, que a administración está disposta a concederlles unha autonomía real ós centros, polo menos nalgúns ámbitos.

Hai que ter en conta que vimos dun sistema totalmente pechado desde os puntos de vista curricular, organizativo e económico e que non é fácil cambiar a un sistema autónomo nin para os diferentes sectores da comunidade educativa nin para a propia administración, entendida nun sentido máis burocrático.

Diríase que a política educativa está, teoricamente, disposta a posibilitar e a conceder esa autonomía, pero, unha vez posta nas leis, sente certa vertixe ante ela.

3. Participación

3.1 Grao de participación

Aínda que, o mesmo que sucede no caso da autonomía, as leis posibilitan e impulsan a participación, esta resulta escasa e os motivos que se argumentaron como posibles causas diso son os seguintes:

- Os catorce anos transcorridos desde a publicación da LODE considérase un tempo aínda escaso para un completo desenvolvemento.
- Hai unha desproporción na representatividade dos diferentes estamentos que provoca unha desmotivación e, con ela, unha participación máis escasa nestes estamentos.
- Os equipos directivos non fomentan, en moitos casos, esta participación e, incluso, poden chegar a entorpecela.
- Estamos nunha sociedade cada vez máis desideoloxizada, máis individualista e menos comprometida, así que a falta de participación afecta a tódolos ámbitos da sociedade.
- A participación, necesaria para que se produza unha autonomía real. Implica un traballo importante en tódolos estamentos e, en moitos casos, non hai nin tempo nin ganas.
- O feito de que a participación non chega a tomar decisións autónomas en moitos niveis, tamén ten como consecuencia unha maior participación.

Como consecuencia de todo isto, pode existir unha especie de convencemento de que non merece a pena participar.

3.2 Necesidade da participación

Xunto á visión pesimista, en xeral, dunha escasa participación, reclámase a necesidade dunha maior participación para un mellor funcionamento non só dos centros senón tamén do sistema en xeral.

Esta participación afectaría a diferentes niveis e, por exemplo, cítase a formación do profesorado, a avaliación do sistema, dos centros e do profesorado, a implantación da LOXSE ou, en xeral, de innovacións educativas.

3.3 Canles de participación

Hai algunhas canles de participación que son rexeitadas porque se constata que non serven para fomenta-la participación.

Por exemplo, en concordancia co que se dixo para a autonomía, díxose que nin o proxecto educativo nin o proxecto curricular favorecen a participación.

Do mesmo modo, considérase que os claustros como tal e, especialmente, os claustros moi numerosos non son un órgano eficaz de participación.

Sen embargo, apúntanse outras canles de participación como as comisións de coordinación pedagóxica, os departamentos didácticos, os titores, as APAs, os consellos de curso...

3.4 *Modelo de director*

Este asunto apareceu repetidamente ó longo da sesión porque se considerou un elemento fundamental.

Rexéitase, maioritariamente, o modelo de director que se establece na LODE porque non é capaz de xestionar un centro autónomo xa que ten moi serias limitacións.

Non mellora a LOPEG a situación e, por iso, opínase que o modelo de director debe modificarse no sentido de que os directores o sexan "de carreira".

3.5 *Participación versus conflito*

Xa dixemos con anterioridade que a participación xerou, ás veces, conflitos e que os segue xerando e, máis en concreto, nos consellos escolares dos centros.

Parece ser que os conflitos proveñen, en moitos casos, do que podería considerarse como unha inxerencia dun estamento nas competencias doutro. Hai quen opina, por exemplo, que os pais poden falar de todo e que non hai que ter medo ó conflito. Esta opinión varía en matices desde as *ikastolas* (non esquecerse que os pais son propietarios do centro) ata os centros públicos nos que se cre que cada sector debe ter claro cál é o seu sitio e o seu ámbito competencial.

Ó final, parece concluírse que esta confrontación ten que resolverse polo camiño do diálogo, en definitiva, da concepción do centro como un proxecto común capaz de aglutinar tódalas vontades.

4. **Conclusións**

As conclusións máis importantes, redactadas como ideas, serían as seguintes:

- Os conceptos de autonomía e participación vense de diferente forma segundo o tipo de centro.
- Tanto o proxecto educativo como o proxecto curricular considéranse como factores pouco eficaces para conseguir, ou polo menos favorecer, a autonomía e a participación.

- Existe unha interrelación dalgúns conceptos que definen o que podería ser un indicador de centro autónomo e participativo. É necesario que o centro teña un proxecto educativo propio e asumido por todos e, para iso, é imprescindible unha cota de autonomía que, á súa vez, produciría unha maior motivación para participar en toda a comunidade educativa.
- A composición dos consellos escolares fai que aqueles sectores menos representativos vexan a súa participación como algo pouco eficaz e, polo tanto, xérase unha motivación.
- Tense a sensación de que alí onde se está traballando nesta dirección se ven os resultados en forma dunha maior demanda do alumnado.

5. Anexo

Como contribución simplemente numérica a este documento ofrécense neste anexo datos sobre a participación na eleccións a consellos escolares de centros e sobre o nomeamento de directores de centros públicos.

5.1 *Nas eleccións a consellos escolares no ano 1998 producíronse as seguintes porcentaxes de participación:*

- Profesorado: 86% (no ano 1996, 88%)
- Alumnado: 65% (no ano 1996, 65%)
- Pais/nais: 15% (no ano 1996, 18%)
- Administración e servicios: 87% (no ano 1996, 76%)

5.2 *No curso 1998-99, os nomeamentos de directores producíronse da seguinte forma:*

Educación primaria: de 174 centros, a administración nomeou director en 105 (60,3%) e en 69 (39,6%) houbo elección.

Institutos de educación secundaria obrigatoria: de 14 centros, a administración nomeou a 8 (51,1%) e en 6 (42,8%) houbo elección.

Institutos de educación secundaria: de 35 centros, a administración nomeou a 21 (60%) e en 14 (40%) houbo elección.

II AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

1. Lexislación

- Lei Orgánica reguladora do dereito á educación (LODE).
- Lei Orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE).
- Lei Orgánica da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPAG).
- Reais decretos que as desenvolven (1000/1991- Requisitos mínimos dos centros).
- Convenio colectivo de empresas de ensinanza privada sostida total ou parcialmente con fondos públicos.

Específica de Navarra

Decretos forais:

- 24 e 25/1997, do 10 de febreiro e 225/1998, do 6 de xullo. Regulamento Orgánico dos centros públicos.
- 416/1992, do 14 de decembro. Regulamento de normas sobre concertos educativos.

Ordes forais que os desenvolven:

- 257, 258 e 260/1998. Sobre regulamentos orgánicos de centros públicos.
- 118/1998, do 24 de abril, sobre concertos para o curso 1998/99.

2. A autonomía organizativa na realidade, nos centros públicos e nos centros concertados de Navarra

a) *Tempos e espacios*

Tanto na ensinanza pública como na ensinanza privada veñen determinados pola normativa oficial.

Tende a entenderse por parte dos centros a distribución orientativa do horario coma se fora preceptiva, o que non deixa moita autonomía.

No uso de espacios para actividades lectivas (aulas) existe autonomía, pero a limitación vén dada pola escaseza destes.

Nos centros públicos, o uso de espacios para outras actividades, con frecuencia non hai suficiente coordinación entre as distintas administracións, autonómica, local e educativa, e decídese sen contar coa comunidade educativa.

b) *Actividades e servicios*

Na ensinanza pública, o profesorado pode realizar tódalas actividades que considere adecuadas para o desenvolvemento da materia que imparte, dentro do PEC e do PCC. As actividades extraescolares e complementarias quedan reflectidas tamén na PXA, así como as que organiza a APA. Os servicios complementarios limítanse ós de transporte e comedor. Mentres nos centros comarcais se fai cargo a administración, nos demais toda a responsabilidade recae nos pais e nais.

Na ensinanza concertada, non existe unha regulamentación específica. Para as actividades complementarias a administración debe autoriza-los prezos. As extraescolares abonda con que lle sexan comunicadas á administración.

c) *Recursos humanos*

Profesorado. Na ensinanza pública é a administración quen contrata ó persoal, ben a través do sistema de acceso á función pública ou por contratación de interinos ou substitutos. O réxime de acceso á función pública determina en moitos casos o carácter e a especialidade de cada posto de traballo. De aí que a autonomía dos centros se reduza ó nomeamento das persoas titoras, coordinadoras de área, ciclo, de actividades complementarias e/ou extraescolares. Os órganos de dirección veñen determinados pola normativa vixente.

É difícil contar con recursos humanos alleos ás actividades simplemente lectivas. Tanto o réxime de horarios como as condicións laborais veñen determinados mediante a oportuna norma.

Na ensinanza concertada, os centros contan con autonomía para as contratacións e organización, e sométense á lexislación laboral, á de titulacións mínimas e ó que se establece nos convenios colectivos.

É o servicio de inspección o que decide o número de grupos e o cadro de persoal necesario para atendelos.

Persoal non docente. Mentres na concertada non hai limitacións de contratación e organización, na ensinanza pública está determinada polas características administrativas do posto.

En canto ó persoal de limpeza, estendeuse o sistema de contratas con empresas privadas, polo que a marxe de autonomía dos centros con respecto a este persoal é escasa.

d) Admisións e agrupamentos

A admisión do alumnado vén regulada pola lexislación pertinente. Os centros só xestionan as solicitudes.

Os agrupamentos de alumnos, ademais de pola ratio, veñen marcados polas aulas UCA e polas optatividades e itinerarios en 21 ciclo da ESO e bacharelato.

3. Limitacións e dificultades

Tendo en conta que o actual sistema vén marcado por unha clara tendencia centralista e dirixista, a marxe de manobra para unha autonomía organizativa dos centros é escasa, quedando case que sempre en mans das autoridades administrativas a organización dos centros escolares.

En consecuencia, creouse unha dinámica de traballo rutineira ou unha falla de cultura de autonomía organizativa que impulsou os centros a cubrir tarefas burocráticas máis que a incorporar iniciativas que favorezan un marco autónomo organizativo.

Se acoutamos esta limitación ó tema da organización dos recursos humanos encontrámonos con certa rixidez provocada pola excesiva especialización do profesorado, a que provén dunha formación inicial carente de flexibilidade. Isto unido a certa automatización horaria da oferta educativa, sobre todo en educación secundaria, provoca unha gran dificultade de organización autónoma dos citados recursos.

É certo que as actividades docentes e o funcionamento dun centro emanan das decisións do PEC e PCC, pero tamén é certo que a estrutura departamental dos centros, sobre todo en secundaria, vén definida por unha autonomía pechada, pouco propicia para propostas innovadoras e autónomas.

Por outra parte, a dotación dos recursos humanos non está en función das necesidades reais que ten un centro. Hoxe por hoxe, o cadro de persoal complétase con base nas ratios alumnado/grupo e área-materia/horas. Segundo este criterio é moi difícil que se poidan atender outras actividades e servizos que esixan novos recursos humanos.

Na propia estrutura do consello escolar aprécianse detalles que fan dubidar da súa capacidade de autonomía e do protagonismo social: os pais e nais e o alumnado deberían estar representados en paridade co profesorado; o presidente é o director, quen nomea ó seu equipo directivo, o que implica un aumento de control.

Falta de formación e de reflexión en torno á autonomía. Gran parte do profesorado carece de vontade para asumila autonomía e ampárase na normativa. Os pais e nais teñen pouca experiencia e escasa cultura participativa. Implícanse poucos, e os que o fan, fano de forma voluntaria e desinteresada e ás veces encóntranse con trabas. O alumnado non participa, non se lle crean canles, nin se lle prepara para iso.

Tempo. Veñen determinados pola normativa: calendario e horas lectivas. Na ESO, en centros públicos obsérvase unha perda de horas importante para o alumnado por baixas ou ausencias e polo que se tarda en cubrilas. Dificultades para encontrar tempos de titoría individualizada co alumnado.

Espacios. Limitación de uso das instalacións debida á falta de persoal responsable. Ausencia ou dotación obsoleta de bibliotecas, peche dos patios... e falta de propostas para que estean a disposición da comunidade escolar.

Na ensinanza concertada supón unha limitación de autonomía organizativa o pago delegado, polo que aínda sendo a relación laboral cos titulares, toda a relación administrativa é co Departamento de Educación.

4. Proposta de mellora

Canto maior é a participación de tódolos membros da comunidade escolar na marcha do centro, maior é a autonomía dese centro na súa organización. Se hai un apoio e unha implicación forte no PEC, poderase defender unha autonomía organizativa.

O exercicio da autonomía require dunhas garantías. Correspóndelles ás administracións a responsabilidade de velar polo mantemento do marco legal mediante unha normativa común a tódolos centros escolares que garanta a igualdade de acceso á educación como servizo público. Vese necesaria a avaliación dos centros, como un proceso continuo aberto a melloras.

As administracións, ademais de apostar por unha menor rixidez normativa, potenciarán o consello escolar, posibilitando a paridade na representatividade; que o presidente non sexa sempre o director; que cada consello escolar, atendendo ó propio modelo, poida establecer cómo leva-la dirección do centro.

O consello escolar debe poder fixa-las necesidades de facer unha escola que responda ás carencias e esixencias do contorno. Cada centro é un mundo diferente e ten que estar dotado da suficiente capacidade funcional para poder determina-las súas propias liñas de acción que dean resposta ás esixencias do contorno no que se encontra e en concordancia coa súa historia e coa súa propia cultura organizativa.

Que cada centro contemple no seu propio modelo curricular as intencións educativas que se propuxo.

A universidade debe garantir unha preparación profesional do profesorado que permita unha organización dos recursos humanos máis flexible.

Fomenta-la participación dos pais e nais facilitando os medios e promovendo a súa información.

Non esquecer que o obxectivo común son os intereses, necesidades, atención e formación integral do alumnado. Hai que proporcionarlle os mecanismos para a súa participación activa na vida do centro escolar.

II.8 Consello Escolar Valenciano

MESA I. AUTONOMÍA E PARTICIPACIÓN

- Concepto de autonomía
- Delimitación da autonomía
- Condicións
- Niveis e tipo de autonomía

Numerosas son as aceptacións que o diccionario lle confire á palabra autonomía. Sen embargo, respectando a brevidade que se nos impón, renunciámos a expresalas, pois no estudio que nos ocupa o termo que máis convén é o de descentralización. Autonomía = descentralización, como contrapartida, en materia de educación, ó progresivo crecemento do papel do Estado que se inicia no século XVIII, en Prusia, e que alcanza a súa máxima expresión co chamado Estado do benestar, obrigado a proporcionar, entre outros servizos, a educación para tódolos cidadáns.

En efecto, ata os últimos anos dos setenta, predomina en Europa e nos Estados Unidos unha concepción segundo a cal o Estado debe converterse no provedor da educación formal, e en xeral de tódolos servizos públicos, para a totalidade dos cidadáns e coas metas postas na igualdade de oportunidades.

É pois na década dos oitenta cando se inicia un cambio nesa concentración de poder, motivada fundamentalmente por dous factores:

- O crecente desexo de descentralización e de participación na Administración e xestión dos sistemas educativos, tanto polos responsables locais como polos principios integrantes e interesados da comunidade educativa (profesorado, pais/nais e alumnado).

- A crise conxuntural económica destes anos, da que un dos seus efectos máis directos será a redución do gasto, obriga ós estados a establecer prioridades, tendo a educación que competir con outras necesidades que se deben cubrir, tales como o paro e a protección social, como a esixencia da rendibilidade dos investimentos, o que leva ó acercamento entre quen dispensa os servicios e quen os recibe, descentralización ou desconcentración, a privatización virá en segundo termo.
- No noso caso, un terceiro factor vén a accelera-lo proceso de descentralización ó ternos dado unha Constitución que recoñece o Estado das Autonomías, ás que hai que dotar de competencias, entre elas as educativas.

Expostas xa moi brevemente as causas da descentralización dos sistemas educativos, cabe preguntarse agora cuál é o grao de autonomía, ata ónde chega a descentralización, ónde están os seus límites.

Un percorrido polo que sucede nos principais países vainos indicar que non hai un patrón único e que o grao de autonomía está revestido dun constante fluxo/refluxo de avances e retrocesos, o que dificulta a foto fixa, ata o punto de que Brian Holmes se atreve a dicir "que é imprudente afirmar de maneira categórica que un sistema de administración da educación é un ben centralizado ou ben descentralizado".

Así, xunto a países como Dinamarca e Holanda, onde tódalas escolas estatais de primaria son mantidas e dirixidas polas autoridades municipais, Irlanda, onde as escolas primarias teñen iniciativa non estatal, podemos ve-los casos de Italia, na que o intento de rexionalización administrativa tivo escasas consecuencias no ámbito educativo, a excepción da formación profesional totalmente rexionalizada, e o de Francia, na que as decisións fundamentais (plans de estudio, profesorado, inspección ou localización de escolas) parten do Ministerio de Educación Nacional, aínda que existe un forte movemento de desconcentración funcional á que non son aliegos os defensores das minorías lingüísticas; no Reino Unido e Suecia empezan a utilizar-las transferencias ós consello escolares de centro como sistema para recorta-las competencias ás entidades locais.

Posiblemente o cambio máis substancial estase producindo no noso país, no que, aínda conservando en gran parte unha estrutura administrativa centralizada, a educación en tódolos niveis foi transferida ou está a punto de transferirse ós gobernos autonómicos que, na maioría dos casos, crearon un aparato administrativo dunha envergadura importante, xeralmente de carácter centralizador, e reserváse para o poder central obxectivos decisorios (ordenación do sistema educativo, currículo mínimo, Alta Inspección, Consello Escolar do Estado, etc.).

Visto o panorama europeo, referido á autonomía educativa, xorde agora o interrogante de saber se o concepto de autonomía en educación acaba nas transferencias do Goberno central ós gobernos periféricos e, en caso negativo, quen debería se-lo destinatario desa descentralización: os entes locais, os centros escolares, ¿cabe incrementa-la súa autonomía? Hai que engadir outro interrogante sobre o contido mesmo desa autonomía: ¿autonomía pedagóxica? (proxecto curricular, materias optativas, libros de texto, metodoloxía); ¿autonomía organizativa? (tempo escolar, períodos lectivos, horarios); ¿autonomía administrativa? (financiamento, contratación de persoal, equipamento, bolsas). As respostas non son fáciles nin únicas e esperamos que as mesas que nos sigan nestas X xornadas, cun contido máis concreto, poidan dar a luz unhas conclusións que non son propias desta sesión.

En canto á segunda parte deste relatorio, que fai referencia á participación, xa se indicou, cando falabamos dos factores ou causas que propugnaron a descentralización educativa, que un deles foi o crecente desexo de intervir na administración e xestión dos sistemas educativos, tanto dos responsables locais como dos interesados directos da comunidade escolar, os pais e as nais, os profesores e as profesoras e os alumnos e as alumnas.

Pero a participación non é un proceso que se dea automaticamente. O que importa subliñar é que a participación implica en todo caso un contacto continuo entre a administración e os cidadáns, ben directamente, ben a través de organizacións sociais creadas para a defensa dos seus intereses, ben mediante a creación e desenvolvemento de organismos de participación de tódolos sectores sociais interesados nun servicio público específico, tal é o caso da educación. É dicir, que a autonomía necesita de condicións para poder levarse a cabo. De calquera modo, implica unha vontade de diálogo permanente, que nalgunhas situacións pode converterse nunha verdadeira negociación. Ó estar asociada coa intención de contribuír á formación da vontade colectiva, vincúlase, dalgún modo e en tódolos casos, coa toma de decisións da institución. Non se pode participar sen decidir. O tema da autonomía preséntase, pois, estreitamente ligado ó de participación.

Noutras palabras, a participación non significa confusión entre institucións representativas e as organizacións sociais. A participación é cousa de dous, das institucións por un lado e dos cidadáns e, no seu caso, organizados ou asociados por outro. Estes polos da participación estarán en contacto pero non deben mesturarse entre si ou integrarse un no outro. Moi especificamente, as asociacións ou entidades cidadáns non deben formar parte da administración, porque deben conservar sempre a súa autonomía de acción, o seu carácter crítico e reivindicativo.

Expostas estas ideas básicas, cómpre deducir delas algunhas consecuencias.

A primeira, a participación, en canto persegue facilita-la comunicación entre gobernantes e os cidadáns para lles dar resposta ás demandas destes, non fai senón integra-la poboación nun sistema democrático. Supón substituí-lo método autorita-

rio polo diálogo e a negociación ata onde iso fose posible. Acostuma ós participantes implicados a pasar dunha actitude de confrontación e rechazo mutuo a outra de tolerancia e colaboración. A participación devén así nun método para reduci-lo conflito social a diálogo social.

Unha segunda consecuencia é que a participación non lle confire a quen participa o dereito a decidir, pero si a encontra-las mellores solucións ós numerosos problemas que o servizo educativo implica, intervindo de maneira activa nas decisións relacionadas coas institucións.

Unha terceira, de máis efecto na sociedade, é a esixencia dunha maior transparencia da acción dos políticos e administradores, a esixencia do dereito a ser informada, máis control das burocracias públicas e administrativas e, en definitiva, maior influencia do social e cotián en tódolos campos da acción pública.

A Lei Orgánica do dereito á educación de 1985 é unha Lei que aposta decididamente pola descentralización administrativa e recolle moitas aspiracións e demandas de que tiveron unha visión progresiva do papel da educación nunha sociedade democrática. Hoxe a participación na ensinanza converteuse nunha necesidade na práctica da convivencia escolar e nunha garantía de acerto e eficacia na xestión do goberno educativo.

Sen dúbida os sectores sociais interesados e afectados pola educación terán a potestade e liberdade para, dentro do marco legal, entender que a comunidade educativa é algo máis que a simple suma de profesores e profesoras, de nais e pais, de alumnas e alumnos e outros traballadores da educación xunto co resto dos axentes sociais que participan nela. Se non existisen esforzos compartidos no desenvolvemento dun proxecto educativo común e unhas orientacións mutuamente aceptadas, habería sectores inconexos, pero non existiría unha comunidade escolar propiamente dita.

Pero tamén existen outros requisitos para a participación, como é contar cunha adecuada información e posuír un grao mínimo de organización. A participación ten como obxectivo xeral a expresión das necesidades sentidas; a aprendizaxe da solidariedade e da posibilidade de construír propostas colectivas nunha sociedade pluralista; a defensa dos intereses comúns e a capacidade de influír nas medidas e accións que afectan a realidade dos suxeitos. Neste sentido, a participación mesma require un proceso de autocapacitación, de forma tal que se converta nunha actividade organizada e proveitosa para toda a comunidade.

Hai que ter en conta que estamos falando da participación educativa, o que ten moito que ver coa participación que forma e educa, de aí que as estratexias de participación non están exentas de dificultades e esixan modalidades moi elaboradas, tanto no que se refire á coherencia da totalidade do proceso como ó aspecto intrínseco da propia participación.

A participación é entendida no modelo educativo actual como:

- Un obxectivo educativo para o alumnado. A participación e a educación son elementos que se complementan. A educación é un proceso participativo e a participación é unha forma de educación.
- Unha forma de organización do centro educativo. A autonomía dos centros debe basearse na participación, xustificada polo modelo educativo de corresponsabilidade, mediante a que os diversos sectores da comunidade educativa deben poñerse de acordo.
- Unha forma de actuación profesional por parte do profesorado. A participación e o traballo en equipo deben formar parte dos novos métodos docentes, tanto para o traballo de aula como, en xeral, do centro.

A partir destes obxectivos diversos pero complementarios convén reflexionar sobre os procesos que se poden desencadear, as modalidades por implementar, para que a educación acompañe ó afondamento na democracia. Crer que é posible descubri-los seus enganos e contradicións, sometelos a discusión e tratar de superalos cunha práctica transparente e exercita-las súas virtudes, constitúe un verdadeiro programa de perfeccionamento. Por iso, a participación de tódolos sectores sociais na consecución e desenvolvemento dun servizo básico e esencial como é o da educación converteuse nunha cuestión prioritaria.

I. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA

Das principais funcións inherentes á organización do sistema educativo, neste relatorio analizaremos tres aspectos: a organización do tempo escolar, os recursos humanos e cuestións pedagóxicas como actividades extraescolares e servizos complementarios.

Como os anteriores relatorios, é obrigada a referencia á Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes, ó capítulo II dedicado á autonomía pedagóxica organizativa e de xestión dos recursos dos centros educativos. Neste sentido, o artigo 51 sinala que os "centros disporán de autonomía para defini-lo modelo de xestión organizativa e pedagóxica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante os correspondentes proxectos educativos, curriculares e, no seu caso, normas de funcionamento". Anima este a "vontade de conseguir unha educación á que teñan acceso tódolos nenos e mozos, con calidade para formalos solidariamente, con vistas a unha participación comprometida, responsable e ilustrada nas tarefas sociais, cívicas e laborables que poida corresponderlles na vida adulta".

Dos parámetros obxecto de estudio podemos sinalar que as cuestións relativas ó tempo escolar, máis especificamente o horario lectivo, poucas veces os centros dispoñen da liberdade para dicilo. Observamos na análise entre os países da Unión Europea, que nos ofrece Euridice (1997) sobre “A autonomía dos centros públicos para tomar decisións relativas á carga lectiva” que os centros escolares disfrutan de máis autonomía para confecciona-los seus horarios que para determina-la duración do período lectivo.

Centrando este punto, queremos facer algunhas precisións sobre o tempo escolar.

O tempo escolar

Considerámo-lo o tempo escolar aquel que o alumnado necesita para realizar as actividades curriculares, incluídas as complementarias e extraescolares. Todo este tempo escolar considerado como tempo educativo debería estar integrado na organización do horario escolar do alumnado. Neste sentido cabe subliñar que tamén se considerará tempo escolar o tempo dedicado a actividades programadas polos profesionais (profesorado) baixo a tutela dos pais e das nais.

Nas cuestións relativas ó horario lectivo, poucas veces os centros dispoñen de liberdade para decidir canto tempo se vai dedicar á ensinanza, debido a que as autoridades competentes adoitan determina-lo número de días e horas de ensinanza anual. Moitos países da Unión Europea teñen máis liberdade á hora de determina-los períodos lectivos semanais ou diarios. Noutros países a organización do tempo escolar é tarefa do centro.

Analizando este panorama, consideramos que o tempo escolar dedicado ó currículo, é dicir, o lectivo deberá regularse con claridade, en toda a súa extensión e tódolos aspectos: duración das clases, horario de entradas e saídas, días lectivos, días festivos, etc.

Pero esta duración da xornada escolar debería considerarse con criterios de flexibilidade para poder adaptarse ás necesidades específicas de cada centro ou zona.

A segunda consideración que expoñemos sobre o tempo escolar dedicado ás tarefas distintas á docencia presenta maior complexidade. É o tempo dedicado, en moitos casos, ás coñecidas actividades extraescolares, que deberían de estar garantidas pola administración e requiren a axuda e promoción das organizacións de pais e das organizacións de alumnos (APA e asociación de alumnos e alumnas), nos centros onde estean constituídas, para que participen na elaboración e desenvolvemento deste tipo de actividades.

Estas actividades deben de garantir unha educación integradora e compensadora das desigualdades sociais, á vez que deben fomentar o espírito de participación, diálogo e traballo en equipo dos alumnos e alumnas sexan cales sexan as súas idades.

Debemos de entender que as actividades fóra do horario lectivo son unha contribución importante á ensinanza que se imparte no centro. Un complemento educativo que responde a unhas necesidades do alumno ou alumna.

Por outro lado son unha forma de lles dar utilidade ás instalacións que doutro modo serían infrautilizadas.

Por todo iso, é moi importante a potenciación deste tipo de actividades desde as administracións e polas direccións dos centros.

Cando falamos de tempo escolar, rapidamente xorde o debate da xornada continuada ou xornada partida.

Este é un tema que deberá de propoñerse co fin, en todo caso, de mellorar o rendemento escolar e que en todo caso haberá de adaptarse ás necesidades escolares.

O que si teremos en consideración é o contorno sociocultural onde se estudie. Por esta razón non se pode defender, dun xeito xeral, ningunha destas opcións. Deberemos de consideralas dependendo do contorno, e en moitos dos casos tendo en conta tamén as características climáticas da zona.

Calquera variación da xornada escolar debería supoñer unha mellora na calidade da ensinanza. Para iso deberíanse de considera-los seguintes aspectos:

- Mellorar en atención educativa dos alumnos e alumnas, tanto na actividade docente como nas complementarias ou extraescolares. Mellora-la atención dos alumnos e alumnas nas titorías.

Outros aspectos contidos no anterior son:

- Evitar que as actividades complementarias supoñan unha carga económica para os pais e nais.
- Favorece-la escola rural e as situadas nos sectores ou zonas máis desfavorecidas.
- Favorece-los alumnos con dificultades educativas ou con problemas de aprendizaxe.
- Favorecer unha escola integradora.
- Mellora-la relación familia-escola.

Recursos humanos

Tódolos centros disporán dos recursos humanos necesarios para garanti-la calidade da ensinanza en tódolos niveis. É por iso que cómpre a posta a punto de tódolos docentes mediante unha renovación pedagóxica constante, algo que deben garantir as administracións.

Estas circunstancias deben de estar garantidas para os docentes de tódolos centros sostidos con fondos públicos.

De igual modo a administración terá de garanti-la comunicación entre docentes das diferentes etapas educativas, co fin de mellora-lo cambio de etapas no alumnado.

Falando do persoal docente, deberíanse de estudia-las funcións dos equipos directivos coa finalidade de mellora-la calidade de xestión e non perxudica-lo alumnado no seu tempo de clase.

Actividades extraescolares e servicios complementarios

Son actividades ou tarefas que se desenvolven fóra do horario lectivo pero dentro do ámbito escolar.

Estas actividades, supervisadas polo consello escolar do centro, deberían de ser unha prolongación da calidade da ensinanza requirida pola sociedade actual.

Entre as actividades que deberían de fomentarse destacaríamos aquelas que fomenten a coeducación, o respecto, a convivencia e demais valores democráticos, ademais do compañeirismo e traballo en equipo, a saúde e a calidade de vida, o coñecemento do medio, etc.

Estas actividades deberían de estar garantidas e financiadas, así como se debería fomenta-la participación nelas de asociacións de pais e nais de alumnos e das mesmas asociacións de alumnos e alumnas. Nisto débese facer mención específica ós centros rurais e os que están situados en centros con grandes dificultades sociais.

Existen servicios que deberían de garantirse en tódolos centros, así como tamén debería de coidarse con moito rigor a calidade destes. Falamos de servicios como a aula de recursos ou multirrecursos, o comedor escolar e o transporte escolar. Debemos de considerar estes servicios fundamentais para a loita das desigualdades.

Por outro lado tamén temos que considera-la súa importancia, debido á nosa sociedade actual. Unha sociedade na que se tende, cada vez máis, a que os pais e as nais traballen e por iso o servizo de comedor resulta necesario e imprescindible en moitos casos.

Neste caso ó transporte escolar temos que darlle unha grande importancia en zonas rurais onde o alumnado, en ocasións, terá que realizar un gran número de quilómetros para desprazarse á escola. Este transporte escolar garantirase de forma gratuíta en tódolos niveis educativos e sexa cal sexa a idade dos alumnos e das alumnas.

II. AUTONOMÍA CURRICULAR

Seguindo a Gairín (Organización e xestión de centros educativos, Ed. Praxis, 1994), poderíamos concibir dous modelos de organización do sistema escolar: a escola dependente e a escola autónoma. No anexo a este documento reproducéase un cadro que resume, a xuízo do citado autor e non necesariamente compartido na súa totalidade, as características de ámbolos dous modelos.

É imposible encontrar na realidade educativa de calquera país algún dos modelos expostos en estado puro. Os sistemas educativos acostuman deseñar un modelo mixto, con maior ou menor grao de autonomía en función de múltiples variables (historia, cultura, ideoloxía dominante, realidade social, sistema político...).

En España, desde 1975, o principio de Autonomía é un valor asumido e desexado en tódolos ámbitos. E así, a Constitución española, no seu art. 27.8, proclama que “os poderes públicos inspeccionarán e homologarán o sistema educativo para garanti-lo cumprimento das leis”, o que supón como único límite que o sistema educativo, nos seus aspectos esenciais, debe estar homologado en todo o territorio do Estado.

O artigo 2 da LOXSE proclama os principios que deben presidi-la actividade educativa, entre os que se encontra o principio de autonomía pedagóxica e o de relación co contorno social, económico e cultural; e logo, o artigo 57 establece que as administracións educativas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros. Na súa aplicación, o Ministerio de Educación e Ciencia e as comunidades autónomas foron configurando o marco no que se debe mover a autonomía curricular dos centros docentes.

Ademais, non se esquecerá que unha das principais finalidades da autonomía curricular dos centros será a de lles poder dar resposta adecuada ós problemas que en cada un deles presenta a atención á diversidade dos alumnos. A estrutura curricular non pode ser tan ríxida que lles impida ós centros realizar actuacións contin-

xentes co fin de intentar que quen rexeita o sistema educativo termine integrándose nel e, a ser posible, poida finalizar obtendo o título de graduado en educación secundaria.

O obxecto desta reflexión non vai ser unha exposición doutrinal sobre o tema da autonomía pedagóxica, xa que en ningún momento podería supera-los moitos manuais existentes, entre os que se encontra o citado.

Tampouco vai ser un resumo da normativa vixente nestes momentos, sobre a que tamén existen múltiples estudos, que sería imposible mellorar.

En consecuencia co sentido da existencia dos consellos escolares, como órganos de participación da comunidade escolar, e dedicando un recordo ou recoñecemento ós consellos escolares dos centros, que co labor calado e cotiá son os que realmente fan posible estes encontros de consellos escolares autonómicos, nos que se debate e se poñen de manifesto os problemas e as propostas de mellora dos nosos colexios e institutos, a reflexión vaise centrar en tres aspectos:

- a) ¿Que requisitos son necesarios para que a autonomía curricular, sexa cal sexa o seu grao, sexa posible?
- b) A necesidade de regular conxuntamente autonomía curricular e responsabilidade.
- c) A necesidade de poñer as bases suficientes para que a autonomía curricular non provoque situacións de inxustiza social.

A. Requisitos necesarios para facer posible a autonomía curricular

Os centros docentes deben ter os recursos humanos e materiais suficientes para poder levar a cabo as súas actividades. Sería absurdo, por exemplo, proclamar a autonomía dos centros para impartir varios idiomas estranxeiros ou determinadas optativas e non dotalos do profesorado necesario para impartilos.

A este respecto, é necesario sinalar que, de acordo con García Garrido (A ESO e as súas correspondencias nos sistemas educativos da Unión Europea, conferencia pronunciada o 6 de marzo de 1998 no marco do Consello Escolar do Estado), España gasta anualmente por estudante de educación secundaria pouco máis de 3.000 dólares, co triste mérito de superar só a Grecia e fronte a un máximo de Austria que supera os 7.000 dólares.

Por iso, desde esta reflexión instase os poderes públicos para que incrementar de modo substancial o gasto por estudante ata chegar a dedicar un 6% do PIB

en educación. E iso, con independencia do maior ou menor grao de autonomía curricular que se deseñe.

B. Autonomía curricular e responsabilidade

Autonomía curricular e responsabilidade de que se alcancen os obxectivos predeterminados legalmente son dous principios que, en calquera caso, deben ser compatibles. O cumprimento dos obxectivos non pode ser escusa para anula-la autonomía dos centros, pero esta non pode ser causa de que os alumnos, nenos e nenas, non alcancen eses obxectivos. É a administración educativa a quen lle corresponde, utilizando os instrumentos pertinentes, garanti-la sustentación equilibrada destes principios.

Nun sistema como o español, no que se recoñece o principio de autonomía pedagóxica, deben estimularse mecanismos de control por parte da comunidade educativa que permitan esixir responsabilidades a aqueles centros que desvirtúan o sentido da autonomía e propoñen-las medidas correctoras oportunas. As desviacións das medidas poden ser bos indicadores da existencia de fallos no sistema. E para tal efecto, conviría desenvolver-lo artigo 29 da LOPAG no que fai referencia:

- Á avaliación interna dos centros docentes e quizais volva propoñerse a composición dos consellos escolares dos centros, de modo que os pais e as nais, os alumnos e as alumnas teñan máis participación.
- E á avaliación externa dos centros docentes, tendo en conta o seu contexto socioeconómico e os recursos de que dispoñen.

Incidir en maiores graos de autonomía curricular sen desenvolver-los mecanismos de control necesarios non mellorará a calidade do sistema educativo.

C. A necesidade de poñer-las bases suficientes para que a autonomía curricular non provoque situacións de inxustiza social

Todo sistema educativo, independentemente do modelo que se elixa, debe, en palabras da propia LOXSE, "avanzar na loita contra a discriminación e a desigualdade, sexan estas por razón de nacemento, raza, sexo, relixión ou opinión; teñan unha orixe familiar ou social; se arrastren tradicionalmente, ou aparezan continuamente coa dinámica da sociedade".

Por iso, cando se opte por un modelo concreto de autonomía curricular non deberá facerse en abstracto, senón tendo en conta a realidade social, cultural, lingüística e académica, xa que do contrario podería producirse o efecto contrario ó desexado e que a autonomía curricular se convertería en factor de segregación.

En concreto, en España hai un sistema dual de escola, consagrado pola LODE, no que conviven a escola privada, concertada ou non, coa escola pública. Aproximadamente, un 30% da escola privada, na súa inmensa maioría concertada.

Por outra parte, a LOXSE optou por un modelo comprensivo de escola ata os 16 anos.

Se a estes dous factores se lles une un terceiro posible, o dun modelo de grande autonomía curricular, pode darse a situación propicia para a segregación das alumnas e dos alumnos. En ningún caso a autonomía curricular debe entenderse como autonomía de xestión da matrícula das alumnas e dos alumnos, pois esta, inevitablemente, sería utilizada para realizar procesos de selección máis ou menos explícitos que suporían, de feito, procesos de segregación por razas, crenzas, xénero, capacidades ou actitudes. Un principio que debería presidi-los procesos de matrícula dos alumnos e das alumnas en idade de asistencia obrigatoria á ensinanza é que os nenos e as nenas con problemas máis ou menos graves físicos, psíquicos ou de conducta estarán matriculados de forma repartida en tódolos centros sostidos con fondos públicos da zona á que pertencen.

Para evitalo, é necesario actuar normativamente para regular estes factores conxuntamente e evitar que o noso sistema educativo segregue ós alumnos e ás alumnas, en función da titularidade da escola á que asistan.

IV. AUTONOMÍA ECONÓMICA

Introducción

O Estado español levou a cabo dende 1976 un dobre proceso de democratización e de descentralización que en opinión de moitos foi unha das claves do éxito de nosa transición democrática. Este dobre proceso tivo o seu paralelismo en educación, fundamentalmente o que supuxo a aprobación da LODE, a LOXSE e a LOPAG, o que supuxo no noso país un cambio substancial do noso sistema educativo.

No actual momento da implantación da LOXSE requírese a posta en marcha de diferentes liñas de actuación que permitan que os centros estean en mellores

condicións para atender a diversidade de intereses, motivacións e capacidades do alumnado. Entre elas, hai unha que é especialmente relevante: dota-los centros escolares da autonomía necesaria para mellora-la súa organización e funcionamento e desta forma conseguir unha mellora cualitativa da educación do alumnado das diferentes etapas educativas.

O proceso de descentralización levado en España ó pasar dun estado centralista e uniforme ó estado das autonomías está supoñendo, no ámbito educativo, a transferencia das competencias ás administracións educativas das CCAA que xa está próximo a finalizar. Agora ben, a OCDE establece catro niveis de descentralización dos sistemas educativos: o nivel máximo atribúeo a aqueles países nos que a descentralización chega ás propias aulas, é dicir, onde hai unha auténtica autonomía do centro escolar; un segundo nivel é o que permite que o poder de decisión chegue ás autoridades municipais; un terceiro nivel é aquel no que a competencia é exercida por unha administración rexional (as autonomías no caso español), e un cuarto nivel é aquel no que o poder de decisión recae só na Administración central.

Respecto da catalogación establecida por la OCDE, o Estado español deu o primeiro paso, as transferencias ás comunidades autónomas, e faltan por desenvolver, en gran medida, o papel dos municipios e a autonomía nos diferentes ámbitos dos centros docentes.

Dado que hai outros grupos de traballo que van tratar outros ámbitos da autonomía dos centros, referirémonos unicamente á autonomía económica.

Autonomía na xestión dos recursos económicos

A publicación da LOPAG supuxo un avance importante no referente ás posibilidades que abre para avanzar na autonomía na xestión dos recursos económicos nos centros. Así no artigo 7 punto 2 determínase que as administracións educativas poderán delegar nos órganos de goberno dos centros públicos a adquisición de bens, contratación de obras, servizos e subministracións cos límites que na normativa correspondente se establezan.

Así mesmo, no punto 3 establécese que as administracións educativas poderán regula-lo procedemento que lles permita ós centros docentes obter recursos complementarios, logo da aprobación do consello escolar. Ó mesmo tempo e para evitar que obtención de recursos complementarios poida supoñer unha fonte de discriminación para determinado tipo de centros, no mesmo punto 3 establécese que as administracións educativas prestaranlle especial apoio a aqueles centros que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiais ou que estean situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

As administracións educativas das diferentes comunidades autónomas regulamentaron nestes anos diversos aspectos relacionados coa autonomía na xestión económica dos centros docentes (orde da Consellería de Cultura, Educación e Ciencia do 18 de maio de 1995, no caso da Comunidade Valenciana), pero é a partir da publicación da LOPAG cando se dá un paso cualitativo que lles permite ás administracións educativas avanzar na concesión dunha maior autonomía ós centros. Así o 31 de decembro de 1998 publícase un real decreto para os centros docentes públicos situados no ámbito territorial da xestión do MEC, no que se afirma que un aumento da autonomía dos centros constitúe un instrumento ó servicio da calidade da educación, así como que hai que profundar no carácter instrumental do presuposto, en tanto que translación financeira, cifrada e sistemática da planificación pedagóxica e organizativa do propio centro docente.

En efecto, se os centros deben elabora-lo seu proxecto educativo e os proxectos curriculares das diferentes etapas que imparten, deben ter a suficiente autonomía na xestión dos recursos económicos procedentes da administración educativa e na obtención de recursos complementarios como para poder alcanza-los obxectivos que se recollen no seu proxecto educativo e nos seus proxectos curriculares.

Por iso, aínda que se produciron avances na normativa das diferentes administracións educativas na dirección sinalada, segue sendo necesario aumenta-la autonomía dos centros, entre outros, nos seguintes aspectos:

Posibilidade de pasar ó seguinte exercicio económico os excedentes do anterior sen limitacións.

- Amplia-la capacidade de contratación de obras menores para garantir unha adecuada conservación das instalacións.
- Capacidade de contratación dos servicios necesarios para poder cumprilos obxectivos incorporados ó proxecto educativo e ós proxectos curriculares.
- Capacidade de decisión para a adquisición de material inventariable, sen máis limitacións que as consignadas no propio presuposto elaborado polo centro.
- Que os recursos económicos procedentes da administración educativa ou dos concellos non cheguen condicionados para determinados gastos.
- Capacidade para obter recursos complementarios produto da prestación de servicios, distintos dos remunerados polos prezos públicos dos servicios académicos, e os derivados da utilización das instalacións sen máis limitacións que as establecidas polo consello escolar.

O desenvolvemento dos puntos sinalados anteriormente debería ir acompañado da modificación dos mecanismos establecidos para as compras que se reali-

zan desde a administración educativa. Tendo en conta que se dota os centros de nova creación co material necesario para inicia-lo seu funcionamento, a partir dese momento habería que dotalos das partidas económicas correspondentes para garanti-la reposición e a adquisición dos mobiliarios e equipos didácticos que consideren máis adecuados.

As compras centralizadas supoñen en moitos casos o envío os centros educativos de materiais que logo ninguén utiliza, polo que a vantaxe fundamental que pode supoñer o aforro de custos queda anulada por este feito numerosas veces comprobado.

Control social dos centros: a participación da comunidade educativa

Os consellos escolares, como órganos de participación dos distintos sectores da comunidade educativa no goberno dos centros deben xogar un papel fundamental en tódolos aspectos referidos á autonomía dos centros, nos diferentes ámbitos sinalados. A participación, en moitas ocasións pouco activa, dos diferentes sectores da comunidade educativa nos consellos escolares debe ser obxecto de reflexión e unha das claves pode estar no incremento da capacidade de decisión dos centros nos diferentes aspectos indicados, o que levaría á súa vez a un incremento do protagonismo dos consellos escolares e polo tanto dos diferentes sectores representados neles.

Unha maior autonomía dos centros debe servir, entre outras cousas, para mellora-la súa relación co contorno no que está situado, tanto para facilita-lo uso das súas instalacións ós cidadáns da zona como para implicar máis ó centro nas actividades que se desenvolvan na zona correspondente. Para avanzar neste tema, sería necesario, entre outras cousas, reflexionar sobre o papel que deben xogar os apuntamentos: compromiso da cidade co centro e do centro coa cidade; o papel dos voluntarios, etc.

En definitiva, avanzar na autonomía dos centros non significa por si só que se vaian resolve-los diferentes problemas que se propoñen en calquera sistema educativo, pero si que pode senta-las bases para lograr unha maior implicación dos distintos sectores da comunidade educativa no compromiso compartido de avanzar na permanente mellora da calidade da educación.

III. Conclusiones sobre a autonomía dos centros escolares

III.1 Autonomía e participación

1. Concepto de autonomía

1.1 *Autonomía e participación*

- 1.1.1 A autonomía dos centros educativos debe ser recoñecida como un compoñente básico no proceso cara á mellora da calidade do sistema educativo. A participación da comunidade educativa constitúese nun factor primordial de calidade da educación, chegando a ser un dos seus indicadores.
- 1.1.2 Unha maior capacidade de decisión do conxunto da comunidade educativa permite aproximar máis o centro ó seu contorno, facilita a adaptación da oferta educativa ás demandas específicas do alumnado, favorece a atención á diversidade e impulsa a asumir de forma máis implicativa e corresponsable o funcionamento do propio centro a tódolos que participan nel.
- 1.1.3 Lograr unha alta "autonomía institucional" significa o traspaso real da responsabilidade e os recursos en diversos ámbitos e facetas, que convertería as administracións educativas en: coordinador de recursos, impulsor de propostas e garante da unidade do sistema, nos seus respectivos ámbitos competenciais.
- 1.1.4 A autonomía débese conseguir mediante a participación responsable, entendida como posibilidade de elección e de innovación de tódolos implicados na educación. Este esforzo común debe satisfacer os intereses de cada sector que se consideran distintos e complementarios.
- 1.1.5 Para que a autonomía sexa efectiva e real as administracións educativas deben favorecer-la reconstrucción de lugares e espazos atra-

pados pola burocracia, o traballo individualista e a toma xerárquica de decisións, por un traballo en equipo onde cada estamento cumpra a súa función.

1.2 A participación como vehículo de desenvolvemento da autonomía dos centros

- 1.2.1 A participación da comunidade educativa débese desenvolver dentro do marco da autonomía na que os seus límites son os fixados pola normativa xeral. As administracións educativas potenciarán a formación para a participación e os centros fomentarán a participación activa de tódolos sectores e especialmente do alumnado.
- 1.2.2 A participación implica o contacto entre a administración e os sectores sociais interesados nun servizo público como é a educación. A participación favorece a integración dos cidadáns nun sistema democrático.
- 1.2.3 A autonomía e a participación desenvólvese exercitándoas e dese exercicio responsable débese obter un maior ou menor desenvolvemento, sen límites prefixados que delimiten ós máis participativos e sexan difíciles de alcanzar para os máis conformistas.
- 1.2.4 A participación implica a esixencia dunha maior transparencia da acción de políticos e administradores, a esixencia do dereito da sociedade a ser informada, máis control das burocracias públicas e administrativas e, en definitiva, maior influencia do social e cotián en tódolos campos da acción pública.
- 1.2.5 A participación debe ser entendida como un obxectivo educativo para o alumnado. A participación e a educación son elementos que se complementan. A educación é un proceso participativo e a participación é unha forma de educación.

2. Delimitación da autonomía

- 2.1 A autonomía dos centros educativos desenvólvese en numerosos casos cun fondo ideolóxico, onde as distintas opcións existentes marcan de forma importante o camiño de dita autonomía. Por iso resulta de especial transcendencia respectar uns límites ben definidos que propicien unha educación común, sen prexuízo do necesario respecto polas diferencias.

- 2.2 Correspóndelles ás administracións a responsabilidade de velar polo mantemento do marco legal que garanta a equidade de acceso á educación como servizo público.
- 2.3 A autonomía non poderá exercerse debidamente sen un marco legal conveniente. Para ser autónomos, os centros deben ter personalidade para exercer-las competencias que se lles recoñezan con plena responsabilidade.
- 2.4 O proceso de afondamento autonómico no ámbito educativo non debera quedar detido nos niveis autonómicos, resulta preciso descender ata os niveis locais e os centros educativos.

3. Condicións para o exercicio da autonomía

- 3.1 Adecuación dos recursos ás características dos proxectos que se pretenden desenvolver, con especial atención para os centros que se encontran situados en zonas social e economicamente desfavorecidas.
- 3.2 Potencia-los procesos colectivos de elaboración de proxectos educativos e de xestión de centros.
- 3.3 Recoñece-la capacidade dos centros para organizar e actuar a partir do seu proxecto.
- 3.4 Modificar, no seu caso, as resolucións de inicio, funcionamento e desenvolvemento do curso, co fin de lles dar ós centros capacidade de autorregulación dentro dun marco xeral.
- 3.5 Respecta-lo campo profesional dos distintos profesionais da ensinanza, sobre todo no que se refire ó aspecto técnico dos seus coñecementos e á responsabilidade adquirida na organización pedagóxica e nos métodos de ensinanza.
- 3.6 Formar e informa-los distintos colectivos en procedementos de xestión, así como nunha familiarización coa cultura derivada da LOXSE.
- 3.7 Accións concretas que fomentarían a participación:
 - a) Elaboración dun plan de actividades de formación desde e para o propio centro, facilitando a participación dos sectores afectados.
 - b) Promover mecanismos de información e debate na comunidade escolar.
 - c) Amplia-la competencia e capacidade de autonomía dos consellos escolares, e que estes sexan apoiados, verdadeiramente, polos consellos escolares comarcais, municipais, zonais, etc.

- d) Creación e fomento de canales que posibiliten unha comunicación fluída e de intercambio sistemático entre os membros da comunidade.
- e) Desenvolvemento e aproveitamento da creatividade persoal e colectiva de tódolos axentes da comunidade escolar.
- f) Fomentar en cada centro escolar unha “cultura propia” que axude á identificación persoal e colectiva.
- g) Desenvolvemento dunha normativa adecuada que regule os marcos de participación desta nova concepción de centro.
- h) Desenvolvemento dunha mentalidade máis aberta e flexible para un cambio máis frecuente de funcións e responsabilidades.
- i) Impulsa-la participación e corresponsabilidade social das entidades locais, descentralizando ámbitos de responsabilidade social e competencias educativas, co fin de que ditas entidades tomen parte na mellora da calidade educativa dos centros do municipio, potenciando os consellos escolares municipais para que deseñen, interveñan e avalíen unha política educativa municipal.
- l) Potencia-la cultura participativa e o autocontrol de calidade.
- m) A coordinación entre centros autónomos constitúe un medio de enriquecemento da acción de cada un. Esta coordinación pode propoñerse desde criterios territoriais entre centros dunha mesma zona ou desde a concordancia de proxectos.

3.8 A avaliación do centro como instrumento de autonomía.

3.8.1 A avaliación interna e externa

- a) Establecer un plan de avaliación interna que abarque tódolos ámbitos e sectores implicados no centro.
- b) Participar nos proxectos de avaliación externa, coñecendo e tomando parte activa neles como un medio orientador para a mellora do centro.

3.8.2 Unha maior autonomía presupón un maior control social da escola por parte dos membros da comunidade educativa, que porán especial énfase no relativo ás normas de funcionamento e avaliación de resultados, e por parte de instancias externas que determinarán os indicadores de calidade para avalia-lo centro escolar.

- 3.8.3 Avaliar en función de obxectivos prefixados polo consello escolar do centro.
- 3.8.4 Ofrecerlles ós centros modelos de avaliación do seu funcionamento.
- 3.9 O desenvolvemento da autonomía implica abrir un proceso de reflexión nos centros sobre potencialidades e os seus riscos.
- a) Existe o risco de que os menos favorecidos acudan ós centros cunha menor capacidade de iniciativa e de creatividade. A autonomía pode desembocar, se se cultiva a competitividade, nunha carreira de rivalidades. Desta maneira a educación, lonxe de ser un factor de redistribución e de igualación, acaba sendo un elemento de acentuación da desigualdade.
- 3.10 O proxecto educativo e o proxecto curricular son elementos fundamentais para o desenvolvemento da autonomía do centro. A elaboración destes non basta por si mesma para lograr un alto grao de participación. Estes documentos deben servir de guía, na realidade, para a práctica docente e deben ser un referente para tódolos procesos de avaliación que se desenvolvan no centro.

4. Niveis e tipos de autonomía

4.1 Niveis de autonomía

- 4.1.1 O nivel de autonomía dos centros escolares estará en función da maior ou menor presión normativa que as administracións educativas exerzan sobre a institución escolar. Os cambios educativos, que queiran ter unha incidencia real na vida do centro, terán que xerarse desde dentro, o que capacitará á escola para desenvolver a súa propia cultura innovadora.
- 4.1.2 A normativa debe contempla-los niveis mínimos que garantan os dereitos básicos. Por iso propónse:
- a) Diagnostica-los obxectivos, necesidades, recursos e competencias que require o desenvolvemento da autonomía en cada centro.
- b) Establecer, de forma gradual, áreas progresivas de xestión definindo e graduando os compromisos, e recollendo estes no PEC.

4.2 Aspectos da autonomía

- a) A autonomía como sinónimo de optimización de servizos implica prioriza-la distribución de recursos nos centros, en función das necesidades e obxectivos segundo criterios de calidade educativa.
- b) A autonomía como recoñecemento á diversidade supón preserva-los sinais diferenciais de cada comunidade educativa, favorecendo o respecto á salvagarda da identidade, así como os sinais comúns que permitan a conexión con outros sistemas educativos de ámbito próximo ou distante.

III.2 Autonomía organizativa

1. Estructuras e competencias organizativas

- 1.1 A autonomía organizativa dos centros educativos permite recrea-la educación e adaptala de forma precisa ós seus destinatarios directos, sen que iso se opoña ó desenvolvemento de proxectos de interese para a comunidade educativa, globalmente considerada, nin á normativa común ou xeral.
 - 1.1.2 Coñecer e valorar diferentes modelos de organización solicitando, no seu caso, o apoio e asesoramento necesarios á administración educativa ou a outros expertos en materia organizativa, especialmente nas primeiras fases de autonomía.
 - 1.1.3 Elixi-lo modelo organizativo que mellor se adapte á realidade do centro, tras unha análise e diagnóstico das súas características, e implantalo de forma gradual establecendo ritmos progresivos.
 - 1.1.4 Potencia-las estruturas organizativas previstas na normativa vixente, evitando caer no modelo burocrático de organización de centros, desde unha perspectiva aberta e flexible que responda ós niveis efectivos de autonomía polos que a propia lei aposta.
 - 1.1.5 Crear condicións (tempo, recursos e cadro de persoal) para que a estrutura organizativa dos centros facilite a conexión co mundo laboral e productivo.
- 1.2 Competencias e responsabilidades.
 - 1.2.1 Para orienta-la autonomía organizativa dos centros é necesario que os acordos teñan carácter prescriptivo para tódolos membros e que así sexa recoñecido pola administración educativa.
 - 1.2.2 O proxecto de centro, en canto que é tamén instrumento de planificación, debe ser coordinado efectivamente polo equipo directivo e

na súa elaboración deben participar os distintos sectores da comunidade educativa, e corresponderalle a súa aprobación, así como as modificacións que puideran producirse, ó consello escolar do centro.

1.2.3 Delimita-las competencias e ámbitos de decisión de cada un dos sectores, articulando unha interacción entre eles baseada nunha relación entre iguais, sen que iso se contrapoña á necesaria división de funcións.

1.2.4 Facilita-lo desenvolvemento da tramitación administrativa desde as secretarías dos centros, como vía de relación coa administración.

1.3 As estruturas externas

1.3.1 Potencia-la estrutura de asesoría, avaliación e control do funcionamento dos centros docentes.

1.4 Os órganos de xestión e control

1.4.1 O consello escolar de centro

1.4.1.1 Desenvolve-las potencialidades do consello escolar de centro, diferenciando e coordinando as funcións dos órganos de dirección:

- a) Impulsando a súa participación na elaboración e desenvolvemento dos proxectos de centro.
- b) Facilitándolle as canles necesarias para levar a cabo as tarefas de avaliación e atribuíndolle competencias para formular propostas en función dos seus resultados.
- c) Fortalecéndoo como órgano de representación da comunidade escolar.

1.4.2 A función directiva

1.4.2.1 A figura do director e do equipo directivo son o factor determinante no ámbito da autonomía organizativa dos centros, para potencia-los aspectos máis relacionados coa xestión educativa e a dinamización da súa vida diaria.

- a) Necesítase unha función directiva colexiada e comprometida coa democracia interna dos centros para o logro de cotas efectivas de autonomía.
- b) Impulsar un novo concepto de función directiva acorde co contexto de autonomía, debatendo e reflexionando

acerca do modelo de dirección como elemento xestor, responsable e dinamizador dun proxecto educativo e das decisións democráticas da comunidade escolar.

- c) Potenciar un perfil de función directiva baseada nun liderado participativo e democrático, definindo con claridade os parámetros que deben configuralo.
- d) Contemplan unha formación específica que prepare para o exercicio de cargos directivos capacitándoos para dinamiza-la participación dos sectores na xestión do centro, e velar pola súa eficacia.
- e) Convén revisar de forma consensuada o actual modelo de adscrición de cargos directivos e potencia-las vías de colaboración e de asesoramento entre estes e a administración.
- g) Incentivar eficazmente o exercicio da función directiva.
- h) Configurar legalmente o equipo directivo, con funcións propias de todo o equipo, xa que actualmente só figuran as de cada cargo unipersoal de goberno.

2. O tempo escolar

- 2.1 Os centros poderán concreta-lo marco normativo que define o horario e o calendario para axusta-lo tempo lectivo ás necesidades educativas do alumnado e ás necesidades sociais do territorio.
- 2.2 O horario dos alumnos está condicionado por factores diversos, o que supón que a súa elaboración debe propoñerse coa maior flexibilidade posible e seguindo uns criterios pedagóxicos e sociolóxicos adecuados.
- 2.3 É necesaria a priorización de obxectivos e de actividades que se van realizar establecendo distribucións temporais coherentes ligadas a criterios que se axusten á realidade do currículo.
- 2.4 Darlles competencia ós centros para lles asignar tempos específicos ós órganos de dirección para o desenvolvemento das súas tarefas de organización e xestión.
- 2.5 Incluí-la estruturación temporal na avaliación do centro co fin de reconsidera-la súa posible modificación.

- 2.6 Velar polo efectivo cumprimento no centro dos niveis de asistencia e realización efectiva das reunións programadas.

3. Os recursos humanos

3.1 O profesorado

- 3.1.1 Dota-los centros dos cadros de persoal adecuados para atender as súas necesidades, garantindo o desenvolvemento dos proxectos educativos e curriculares, a atención ás necesidades educativas dos alumnos na súa diversidade, e as tarefas de xestión.
- 3.1.2 Cada centro determinará as formas de organiza-lo traballo dos departamentos, equipos docentes, departamentos de orientación e departamentos de actividades extraescolares.
- 3.1.3 Garanti-la estabilidade mínima dos cadros de persoal para lles dar coherencia ós proxectos educativos e curriculares.
- 3.1.4 Incentiva-la realización de experiencias na organización e funcionamento dos centros, baseadas no traballo en equipo dos profesionais da ensinanza.
- 3.1.5 Garanti-la comunicación entre docentes das diferentes etapas educativas, co fin de mellora-lo cambio de etapas no alumnado.

3.2 O alumnado

- 3.2.1 Facilitar e impulsar de maneira eficaz a participación efectiva do alumnado na vida dos centros escolares.
- 3.2.2 Revitaliza-la participación dos alumnos na elaboración e aplicación das normas de convivencia da aula e do centro.
- 3.2.3 Darlles funcións reais ós delegados de clase e xuntas de delegados.
- 3.2.4 Posibilita-la participación dos alumnos no proceso de avaliación.
- 3.2.5 Favorece-lo asociacionismo dos alumnos no centro.
- 3.2.6 Os criterios de admisión de alumnos garantirán unha aplicación homoxénea en tódolos centros. Debe terse en conta a aplicación de medidas compensatorias en relación coa dotación de recursos humanos do centro ou co establecemento de actuacións preventivas en circunstancias non previstas ou difíciles de asumir, a partir dunha análise detallada da situación.

3.3 As nais e pais de alumnos

- 3.3.1 Desenvolver accións para promover a participación de pais e nais, especialmente a través das súas asociacións, que estimulen a súa participación activa no proxecto do centro.
- 3.3.2 Poñer en marcha as escolas de pais con finalidade informativa, formativa e participativa na marcha do centro.
- 3.3.3 Crear unha cultura de diálogo, con transparencia na informática e participación entre os profesores, os pais, os alumnos e o persoal de administración e servicios.
- 3.3.4 Prestar unha atención preferente ás titorías cos pais e nais facilitándolle-lo lugar e tempo adecuados para que poidan asistir a elas.

3.4 O persoal de administración e servicios

- 3.4.1 Dotar adecuadamente ós centros con persoal de administración e servicios con independencia das etapas educativas; na educación infantil e primaria trátase dunha necesidade inaprazable.
- 3.4.2 Posibilita-la participación activa do persoal de administración e servicios no desenvolvemento da vida do centro escolar.

3.5 A selección, contratación e xestión de persoal nos centros escolares

- 3.5.1 Definición do cadro de persoal necesario, cuantitativa e cualitativamente, para o funcionamento eficaz do centro, e a dotación deste por parte da administración.
- 3.5.2 Posibilita-la participación dos centros na planificación e selección dos seus postos de traballo tendo en conta que se promove a estabilidade dos equipos docentes, pódense facer as adaptacións necesarias para adecua-lo cadro de persoal ás necesidades dos proxectos do centro.
- 3.5.3 Posibilitar que o profesorado de especialidade en retroceso poida obter destinos definitivos noutras especialidades baixo certas condicións naquelas comunidades autónomas onde non se estea levando a cabo.
- 3.5.4 Incrementa-las competencias de xestión de persoal nos centros educativos, atribuíndoas ós órganos de decisión do centro.

4. Organización do espacio escolar e outros recursos

- 4.1 Dispoñer das instalacións idóneas para presta-la adecuada atención á diversidade individualizada ou por grupos, as titorías, as coordinacións, a existencia de aulas especializadas, a permanencia do profesorado no centro, as entrevistas coas familias, as actividades da asociación de nais e pais de alumnos, as reunións de estudantes, a coordinación de centros, os actos colectivos, etc.
- 4.2 Aproveitamento das redes telemáticas e a súa influencia na organización dos centros en aspectos, entre outros, como elaboración dos horarios; a xestión curricular, organizativa e económica do centro; ás múltiples aplicacións educativas de *internet*.

5. As actividades extraescolares e os servicios complementarios

5.1 As actividades extraescolares e complementarias

- 5.1.1 Sensibiliza-la comunidade educativa sobre a idea de que as actividades extraescolares poden ser un instrumento formativo de grande utilidade para contribuír a supera-las desigualdades sociais e garantir unha serie de dereitos democráticos contidos na Constitución.
- 5.1.2 Apostar por un concepto dinámico e creativo das actividades extraescolares que parta da comprensión da súa importancia para o desenvolvemento da personalidade do alumnado, asumindo criterios participativos, e que a responsabilidade da súa posta en marcha implicará a toda a comunidade educativa.
- 5.1.3 Incluí-las actividades extraescolares na programación anual como un mecanismo para que a súa posta en marcha favoreza a continuación de aspectos fundamentais do currículo.
- 5.1.4 Potenciar, a través das actividades extraescolares, tanto a proxeción do centro ó contorno, como a participación das organizacións do voluntariado que desexen colaborar sen ánimo de lucro nun concepto de educación compensatoria.
- 5.1.5 Deseñar un programa de actividades complementarias e extraescolares, que responda ás características e obxectivos que definen a cada comunidade escolar.

- 5.1.6 Estructura-lo marco das actividades complementarias e extraescolares ofertadas polos centros e definir e manter actualizado o catálogo de servizos de carácter educativo que poden ser ofertados.
- 5.1.7 Regula-las fontes de financiamento, público ou privado, destes servizos.
- 5.1.8 As corporacións locais deben asumir como responsabilidade propia a programación e desenvolvemento das actividades.
- 5.1.9 Tomar parte en programas de intercambios escolares con outros centros docentes españois ou de ámbito internacional, que completen os obxectivos pedagóxicos recollidos na programación anual.
- 5.1.10 Darlles unha maior calidade ás actividades extraescolares, deportivas, culturais e recreativas, sendo necesario o rigor á hora de seleccionar profesores e monitores se se quere incrementa-la participación e mellora-la calidade e a oferta.

5.2 Os servizos complementarios

5.2.1 O transporte escolar:

- a) Os centros deben ter máis competencias na delimitación das rutas do servizo de transporte escolar, garantindo a igualdade de acceso a unha praza educativa a todo o alumnado do centro, na ensinanza obrigatoria.
- b) Destaca-la grande importancia deste servizo nas zonas rurais, garantindo a súa gratuidade en tódolos niveis educativos obrigatorios.
- c) O transporte escolar debe constituír un servizo complementario da ensinanza no que a súa utilización, por parte do alumnado, evite discriminación no exercicio do dereito á educación motivada polo lugar de residencia.
- d) Revisa-la actual normativa de transportes, especialmente o referido a acompañante, posibilidade de tres nenos/as en dous asentos, sinal luminoso e condicións de duración e paradas de transporte... para adaptala ás novas realidades técnicas e sociais.

5.2.2 O comedor escolar:

- a) Elixi-lo modelo de xestión do servizo de comedor escolar máis acorde coas características do centro, integrado no proxecto educativo, como un elemento importante de aprendizaxe dos alumnos e alumnas que propicie a adquisición de hábitos de educación para a saúde e de estratexias de relación social.

- b) A oferta de comedor escolar constitúe un elemento de calidade do servizo educativo que debe ser potenciado mediante campañas que informen das súas características ós potenciais usuarios e usuarias.
- c) Co obxecto de facilita-la implantación do comedor escolar en centros de titularidade pública sería recomendable considerar modelos de concentración nas fases de provisión e elaboración tales que, despois, a través dun adecuado sistema de distribución, permitan satisfacer demandas dispersas que, doutro modo, quedarían sen atender.
- d) Realiza-la xeneralización do servizo de comedor mantendo o principio de que sexa efectivamente un instrumento de loita contra as desigualdades.
- e) Defini-lo comedor escolar como unha prestación de axuda á escolarización, que lle proporciona a toda a comunidade educativa un servizo básico e cotián e lles garante ás familias a xornada escolar completa dos fillos dentro do centro educativo.

6. O centro escolar e o seu contorno

- 6.1 Desenvolve-las relacións do centro co seu contorno social, cultural, productivo, ambiental, etc.
- 6.2 Coida-la imaxe dos centros escolares e promover programas de identificación e valoración daqueles por parte da comunidade escolar.
- 6.3 Informar periodicamente das melloras que se produzan na escola en xeral en cada centro en particular.
- 6.4 Crear comisións interinstitucionais que agrupen a profesionais de educación, sanidade, servizos sociais, concellos, empresas, asociacións, que poidan colaborar na formación integral dos alumnos articulando un plan integral de intervención educativa.
- 6.5 Establecer convenios coas entidades locais para a coordinación e prestación, ó centro, de servizos, cando se conte con eles, de carácter psicolóxico e de traballo social que redunden no desenvolvemento da autonomía dos centros.
- 6.6 Incrementa-la colaboración coas entidades locais en materia educativa. Especialmente os concellos deben asumir máis responsabilidade, participación e colaboración na atención das necesidades educativas.

- 6.7 Darlles maior operatividade ós consellos escolares municipais.
- 6.8 Promover e/ou pertencer a entidades de rango comunitario que teñan uns fins coherentes e reforcen ós propios do centro (organizacións de asistencia infantil ou xuvenil, coordinacións de centros, fundacións de formación profesional dun sector, etc.).
- 6.9 Potencia-la dispoñibilidade das instalacións do centro fóra do horario escolar para atende-las demandas do contorno.

III.3 Autonomía curricular

1. Necesidade da elaboración do proxecto curricular

1.1 Requisitos necesarios para facer posible a autonomía curricular:

- a) Os centros docentes deben ter os recursos humanos e materiais suficientes para poder levar a cabo as súas actividades.
- b) Baixo o principio de autonomía curricular deberían potenciarse os elementos que a reforma educativa prevé como de especial relevancia: proxecto educativo de centro, proxecto curricular e programación xeral anual.
- c) Un dos requisitos necesarios para o desenvolvemento do PCC é a estabilidade do profesorado e dos equipos docentes. As administracións educativas deberán incentivar dita estabilidade.
- d) Recoméndase profundar en modelos organizativos que permitan e potencien a autonomía curricular en tódalas súas facetas, racalcando a necesidade de adecuar espazos e tempos para o cultivo dunha cultura profesional participativa e colaborativa que se abra á comunidade educativa.

1.2 Características e funcións do proxecto curricular:

- a) O PCC debe ser un instrumento que posibilite o axuste entre as intencións curriculares prescritas nos dereitos de ensinanza e a realidade educativa de cada centro.
- b) O PCC debe ser produto da reflexión e da análise que os equipos docentes realicen sobre a súa propia práctica e ó mesmo tempo debe ser un instrumento da comunidade educativa en xeral.

- c) É necesario que sexa un documento colectivo, resultado do acordo maioritario. Constitúe a resposta pedagóxica que un equipo de profesionais formula para desenvolver as finalidades educativas por unha comunidade escolar concreta.
- d) O PCC debe ser un instrumento ó servizo da comunidade educativa en xeral. Así adquire o seu mellor sentido dentro do proxecto educativo dunha comunidade escolar determinada.
- e) O PCC debe ser un documento dinámico. O seu funcionamento reside na capacidade que posúa para cambiar a acción educativa introducindo elementos de racionalidade que permitan melloralas e adaptalas ás necesidades e características do centro e da comunidade escolar. Debe evitarse que dito proceso se converta nunha simple formalidade na que se apliquen pautas mecanicistas baseadas na lectura e tradución dos documentos oficiais.
- f) É imprescindible que cada centro exprese cómo lle dará coherencia e continuidade á acción educativa ó longo de distintos cursos, ciclos, graos e ensinanzas.

1.3 Finalidades e vantaxes da autonomía curricular:

- a) Conseguir unha mellor adaptación das propostas formativas ó contorno social e cultural no que se sitúa cada centro escolar, así como unha mellor adecuación entre o proxecto formativo e as necesidades educativas dos suxeitos.
- b) Conseguir unha maior implicación da comunidade no proxecto formativo.
- c) Enriquece a proposta curricular e con iso a posibilidade de dar resposta educativa máis sensible á diversidade dos suxeitos.

1.4 Autonomía curricular e responsabilidade:

- a) A autonomía curricular e a responsabilidade de que se acaden os obxectivos predeterminados legalmente son dous principios que terán que ser compatibles, polo que deben aplicarse os mecanismos de control.
- b) A autonomía curricular e, en xeral, toda a autonomía do centro debe ser un motor capaz de impulsar os centros para que por si mesmos deseñen e xestionen unha mellor calidade educativa, reduzan o fracaso escolar e superen as distintas dificultades da súa realidade.

2. A autonomía curricular e a adaptación á realidade social, cultural, lingüística e académica

2.1 Contextualiza-la ensinanza no medio:

- a) É preciso interpretar, desde e para cada contorno, os mínimos curriculares de obrigado cumprimento nos diferentes niveis e graos.
- b) A adecuación dos obxectivos ó contexto non debe condiciona-la súa consecución.

2.2 Currículo común e currículo particular:

- a) Correspóndelle á administración garantir que os mínimos curriculares comúns se respecten en tódolos centros co fin de evitar calquera tipo de discriminación respecto dos aspectos básicos do currículo, sexa cal fora o seu proxecto educativo e o seu contorno cultural ou socioeconómico.
- b) Favorece-lo desenvolvemento institucional dos centros escolares, de modo que vaian progresando no desempeño da función que se lles asigna e organizar e desenvolve-las súas tarefas de acordo co proxecto que cada centro se propoña.
- c) Flexibiliza-lo funcionamento dos centros no aspecto curricular, así como reelabora-los contidos mínimos establecidos para posibilita-la súa adecuación efectiva ó contorno. A autonomía dos centros é unha condición necesaria para que poidan desenvolverse e responder ás necesidades do seu alumnado e ás aspiracións da comunidade escolar. Pero, ó mesmo tempo, precísase que os centros dispoñan dunhas competencias reais para poder aborda-los seus problemas e poñer en práctica o seu proxecto.
- d) Hai que facer valer unha regulación propia para poder tomar decisións nalgúns aspectos curriculares que veñen condicionados por disposicións xerais relativas ós cadros de persoal, atribucións de áreas ou materias optativas, de especialidades, etc., cando a comunidade dispoña de mellores posibilidades.

2.3 A atención á diversidade:

- a) Os criterios de atención á diversidade deben ser asumidos por todo o profesorado. Para iso serán claros e operativos, e deberán delimita-las responsabilidades correspondentes. O apoio do departamento de orientación debe ser máis directo e as estratexias máis precisas.

- b) Unha das principais finalidades da autonomía curricular dos centros será a de poder dar resposta adecuada ós problemas que en cada un deles presenta a atención á diversidade dos alumnos. A estrutura curricular non pode ser tan ríxida que lle impida ós centros realizar actuacións continxentes co fin de intentar que quen rexeita o sistema educativo termine integrándose nel e, a ser posible, poidan finalizar obtendo o título de Graduado en Educación Secundaria.

2.4 As materias optativas:

- a) Hase de busca-lo modo de asegurar que as optativas que se elixan sexan as máis necesarias, as máis convenientes pedagoxicamente. A administración pode dar orientacións que posibiliten a autonomía nesta materia.

2.5 A avaliación e a promoción:

- a) A avaliación interna dos aspectos organizativos e curriculares é básica para introduci-las modificacións ou os axustes necesarios no funcionamento de cada centro e do sistema educativo en xeral.

2.6 A regulación administrativa do proxecto curricular:

- a) O exercicio da autonomía pedagóxica de cada comunidade escolar debe estar regulado de forma coherente e rigorosa pola administración, á que corresponde garantir que o desenvolvemento dos proxectos se adecúe ós principios e fins establecidos socialmente.
- b) Debe evitarse que dito proceso se converta nunha simple formalidade na que se apliquen pautas mecanicistas baseadas na lectura e tradución dos documentos oficiais.
- c) Cómpre dispoñer de sistemas transparentes, democráticos ou non burocratizados que permitan a homologación e aprobación previa ou posterior por parte da administración de proxectos de centros que supoñan desenvolvementos ou modos de facer diferentes ós normativos.

2.7 A función asesora e o estudio da zona:

- a) Potencia-la función asesora da inspección educativa naqueles aspectos relacionados co desenvolvemento do currículo.
- b) Precísase promove-lo estudio zonal do rendemento no ámbito de centro e en coordinación con outros centros da zona e do municipio, para detectar causas que poidan incidir, factores pedagóxicos, económicos, demográficos, sociais, culturais, etc., e consecuencias que se derivan do fracaso escolar, facendo propostas de mellora e buscando solucións.

- c) Convén posibilitar e apoiar propostas de mellora contextualizadas na zona e na realidade do alumnado, que permitan trazar uns obxectivos básicos ou prioritarios de aprendizaxe adaptados ó alumnado, que poidan servir de referencia do avance e dificultades do alumnado, así como unha oferta de optativas que responda ás necesidades do contorno.
- 2.8 A autonomía para establece-lo horario:
- a) Hai que manter e potencia-las horas a disposición do centro con obxecto de poder completar, organizar e secuenciar-lo currículo e reforzar áreas, materias, módulos, temáticas transversais, etc.
- 2.9 As relacións do centro coa comunidade:
- a) Hai que consolidar relacións entre centros do mesmo contorno para facilitar, optimizar e racionaliza-la adaptación coherente a ese contorno do proxecto educativo de cada centro e do conxunto de centros implicados.
 - b) Débense establecer relacións con entidades externas á escola, grupos, asociacións, entidades educativas non escolares, empresas, organizacións sindicais para desenvolve-lo currículo, modificando, se fora necesario, os espazos e tempos escolares.
- 2.10 As relacións do centro coa comunidade:
- a) Hase de busca-lo modo de garanti-la integración efectiva de tódolos profesores no proxecto curricular, co fin de lograr que os acordos posibiliten a mellora real da dinámica de participación.
 - b) Permitti-la intervención dos centros na definición do tratamento lingüístico e dos itinerarios do alumnado.
- 2.11 O proxecto curricular e a liberdade de cátedra:
- a) O proxecto curricular de centro goza dun certo grao de autonomía interna reservada ó persoal docente, pero esta autonomía debe someterse ós principios do proxecto educativo e ó currículo establecido polos gobernos.
 - b) A autonomía dos centros conxugarase coa autonomía do profesorado no exercicio da súa función docente. As decisións do centro, que ten que ter en conta, entre outras, o respecto debido á liberdade da familia e do alumno, deben deixar unha marxe á liberdade do profesor, tanto ideolóxica como profesional. Ó mesmo tempo, a autonomía do docente ten o contrapunto da vinculación que se lle esixe a un proxecto común de centro.

2.12 A autonomía dos centros e a formación do profesorado:

- a) A formación permanente do profesorado debe responder ás novas tarefas e funcións que se derivan dunha maior autonomía dos centros, partindo das súas necesidades.
- b) Promover desde a administración iniciativas que favorezan a difusión e intercambio de experiencias, sobre diferentes aspectos relacionados coa autonomía dos centros.
- c) Analiza-las características que debe reunir na actualidade a formación inicial do profesorado das distintas etapas educativas, para adecuala ó novo perfil do profesorado necesario.

2.13 A metodoloxía e os materiais curriculares:

- a) A autonomía curricular debe potencia-la innovación e a investigación educativas a partir da práctica interna co obxectivo de mellora-los procesos de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos.
- b) Os acordos básicos sobre metodoloxía poden tomar como referencia marcos específicos relacionados con campos do saber. Sería conveniente crea-la figura dun coordinador que promova a relación entre as distintas áreas.
- c) As decisións que se tomen respecto da metodoloxía didáctica e dos materiais curriculares respectarán as directrices básicas da reforma, porque representan a actualización das teorías de ensinanza-aprendizaxe e dan coherencia necesaria á actuación pedagóxica no conxunto do centro.
- d) Debería matizarse o valor asignado ós libros de texto, que proporcionan un currículo pechado, en detrimento de determinados aspectos do labor pedagóxico e educativo do profesorado.

2.14 A necesidade de evitar situacións de inxustiza social:

- a) Cando se opte por un modelo concreto de autonomía curricular non deberá facerse en abstracto, senón tendo en conta a realidade social, cultural, lingüística e académica, xa que do contrario podería produci-lo efecto contrario ó desexado e a autonomía curricular converteríase nun factor de segregación.
- b) En ningún caso a autonomía curricular debe entenderse como autonomía de xestión da matrícula das alumnas e dos alumnos, pois esta, inevitablemente, sería utilizada para realizar procesos de selección máis ou menos explícitos que suporían, de feito, a segregación do alumnado por razas, crenzas, xénero, capacidades ou actitudes. É necesario actuar normativamente para evitar que o noso sistema educativo segregue os alumnos e as alumnas, en función da titularidade da escola á que asistan.

III.4 Autonomía económica

1. Dotación económica e finalidades do presuposto

1.1 A autonomía económica como medio para conseguir los obxectivos establecidos no PEC:

- a) A necesidade de autonomía pedagóxica e organizativa implica a de autonomía económica. Unha autonomía sen recursos é inviable, pois non pode exercerse nin desenvolverse.
- b) A autonomía do centro na utilización dos recursos propios ou dos que lle son asignados polas administracións públicas hase de orientar a obter a máxima eficacia en termos de calidade educativa e de asignación eficiente dos recursos. Por iso é aconsellable superar a capacidade de xestión actual.
- c) As comunidades educativas deberán ser soberanas para decidir e xustificar as finalidades do seu presuposto.
- d) Instase os poderes públicos para que incrementen de modo substancial o gasto en educación ata chegar a dedicar un 6% do PIB en educación. E iso con independencia do maior ou menor grao de autonomía curricular que se deseñe.

1.2 Actualización e asignación da dotación económica ós centros de forma diferenciada:

- a) Poñer en práctica un sistema de asignación de recursos que teña en conta a especificidade dos distintos proxectos educativos de acordo cos criterios seguintes:
 - Dotación para funcionamento, de acordo con indicadores (número de alumnos, contexto social, etc.).

- Dotación para equipamento, de acordo coas necesidades de cada centro en función da súa utilidade e xustificación de uso (mobiliario, material didáctico).
- Dotación adaptada ó desenvolvemento do PEC (proxectos, programas específicos, zona de actuación).

1.3 Distribución do presuposto e xustificación do gasto de acordo coas necesidades específicas de cada centro escolar:

- a) Cada centro debe ser competente para distribuí-lo seu presuposto nas partidas que considere convenientes, e poderá recoller nelas aspectos como o mantemento, mellora e modificación de espazos, proxectos singulares de formación, relacións con outros centros e entidades, etc. En calquera caso, débese expor, por parte de cada centro e de forma transparente, a xustificación dos seus gastos á comunidade educativa.
- b) Posibilidade de pasar ó seguinte exercicio económico os excedentes do anterior sen limitacións.
- c) Débese contempla-la posibilidade de elaborar presupostos por proxectos de actividades concretas, coas partidas específicas a cada caso, destinadas ós capítulos de gastos e ingresos.

1.4 Avanzar cara á autonomía de xestión, sempre que os centros o asuman voluntariamente, de tal maneira que cada centro decida o seu equipamento, adaptado ás súas singularidades:

- a) Recoñecerlles ós centros educativos, dentro das súa posibilidades, a capacidade para decidir sobre o tipo de material, mobiliario e equipamento que considera máis adecuado adquirir, ben para completalo ou para actualizalo, tanto por conta propia como asociándose con outros centros para poder negociar cos provedores.

1.5 A obtención de recursos propios: a súa xestión e incidencia nos centros escolares. Os centros estarán capacitados para obter recursos complementarios produto da prestación de servizos e da utilización das súas instalacións:

- a) Os recursos propios que obteñan os centros terán o carácter de complementarios, polo que en ningún caso suporá unha diminución dos recursos públicos destinados ós centros educativos.
- b) Instar á administración para que desenvolva a normativa necesaria para regula-lo relativo á prestación de servizos por parte dos centros e ó uso das instalacións.

2. Autonomía de xestión

- 2.1 Co propósito de que os recursos económicos se destinen de forma máis eficiente e eficaz ás necesidades dos centros, debería potenciarse a súa autonomía presupostaria, dentro dos límites marcados pola administración, a que terá como acción propicia-la igualdade entre os centros, especialmente os situados nas áreas desfavorecidas.
- 2.2 Facilitar que o centro se responsabilice da súa propia xestión, da adquisición de recursos e da contratación de servicios:
- a) Proponse que, progresivamente, sexa o propio centro o que xestione non só os servicios de comedor (no que se refire á definición de itinerarios), senón tamén, e como un aspecto máis, a adquisición de materiais curriculares, pois enténdese que iso suporía un aforro importante na economía das familias.
 - b) Nos centros de educación infantil e primaria de titularidade pública é oportuno avanzar na xestión dos recursos de mantemento do edificio, subministracións, limpeza e outros.
 - c) Nos institutos sería oportuno profundar na atención dos recursos convenientes e no coñecemento e a utilización de formas de xestión de maior eficacia, e avanzar, ademais, na capacidade de compra de equipamentos de toda clase, coa dispoñibilidade de recursos suficientes, e na adquisición de servicios externos de xestión.
 - d) As obras de mellora, ampliación e reforma deberían seguir en mans das administracións competentes. Non obstante, a dirección do centro poderá contrata-la realización de obras menores ata un límite máximo prefixado, para garanti-la adecuada conservación das instalacións.
 - e) Amplia-la capacidade de contratación dos servicios necesarios para poder cumpri-los obxectivos incorporados ó proxecto educativo e ós proxectos curriculares.
 - f) Amplia-la capacidade de decisión para a adquisición e venda de material inventariable.
- 2.3 Condicións para lograr unha verdadeira autonomía na xestión económica/financeira dos centros:
- a) Insta-la administración para que desenvolva unha normativa específica de directa e inmediata incidencia no funcionamento diario dos centros educativos.

- b) Dota-lós centros de infraestructuras contextualizadas (edificio, instalacións, mobiliario).
- c) Financiamento básico suficiente para tódolos centros e “complementaria” para aqueles que presenten proxectos educativos e programas específicos que xustifiquen o incremento presupostario.

2.4 Control interno e externo da xestión económica:

- a) Introducir reformas na intervención dos poderes públicos co fin de axilizar as melloras necesarias.
- b) O exercicio da autonomía económica de cada comunidade escolar debe estar regulado de forma coherente e rigorosa pola administración, considerárase a realización das oportunas auditorías nos centros e implantáranse sistemas de seguimento e control que garantan que a utilización dos recursos dos centros sostidos con fondos públicos reverta nun maior beneficio da calidade de ensinanza de todo o alumnado.
- c) Os centros docentes concertados garantirán a transparencia na utilización dos fondos públicos recibidos, aínda que estes non cubran a totalidade dos gastos efectivos dos centros. Para este efecto, porase ó servizo da comisión económica do consello escolar do centro toda a información necesaria para facer efectivo o control social de ditos fondos. Evidentemente, o resto dos ingresos non teñen o mesmo trato de control social, pero é necesario destacar que facilitar información sobre este ámbito supón sempre unha maior implicación das familias no funcionamento xeral do centro.
- d) No caso dos centros públicos, a transparencia na xestión dos recursos económicos debe ser total e abarca-lo conxunto de tódolos ingresos, de modo que a súa utilización sexa coñecida exhaustivamente polo consello escolar do centro.

2.5 Redefinición do perfil, funcións e responsabilidades dos órganos de xestión dos centros educativos:

- a) A potenciación do papel do consello escolar de centro na xestión económica debe promover a participación efectiva na xestión da educación. As prioridades na acción educativa quedan reflectidas na determinación do presuposto; por iso, o consello escolar de centro debe coñece-lo, ha de realiza-lo seguimento da súa execución material e ten que aproba-la súa liquidación.
- b) Implanta-la figura do administrador, desenvolve-las súas competencias e propoñer modelos organizativos de servizo de administración.

- c) Formar en técnicas de xestión ó administrador-secretario desde a concepción de centro como un servicio público.
- d) Establecer criterios de xestión de resultados económicos, impulsando o reinvestimento nos propios centros:
 - En equipamento e material docente
 - En gastos extraordinarios de melloras estruturais
 - En bens exclusivos para mellora-la calidade da ensinanza

2.6 Fontes de financiamento:

- a) Os fondos públicos cubrirán, nos centros de titularidade pública, e nos acollidos ó réxime de concerto, o total do gasto necesario para lograr unha ensinanza de calidade.
- b) Naqueles casos que proceda, os centros educativos poderán facer uso doutras fontes de financiamento (contratos con empresas, convenios con entidades, acordos con asociacións...).
- c) Como fonte de financiamento engadido, parece conveniente que revertan, no centro educativo, os recursos provenientes doutras áreas administrativas: sanidade, servicios sociais, etc., pola prestación de servicios relacionados coa educación e cos programas transversais.



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
