

Retos de la gestión escolar. Desde postulados comunitaristas y críticos

Juan Ramón Soler Santaliestra
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

La genérica traslación a la escuela del modelo político del Estado democrático, nunca hecha, obviamente, de forma analógica o según un absoluto isomorfismo, ha desembocado en una práctica de la participación como mera tecnología de gestión, materializada en unos órganos de gobierno que, formalizados según los presupuestos de la democracia representativa, poco o nada han alterado la tradicional distribución de poder en las escuelas, nada favorable al heterogéneo sector de los no profesionales o legos. La creciente práctica de estrategias macropolíticas gerencialistas contribuye a perpetuar esta situación en la que la participación de los padres y de otros representantes de la comunidad local está abocada a funcionar como un mero instrumento de la gestión escolar, tanto a los efectos de la necesaria legitimación social en Estados democráticos como de apoyo para afrontar las exigencias que estos últimos tienden a plantear en términos eficientistas, de productividad, de *accountability*... (Ball, 1990; Tyler, 1991; Escudero, 1992; San Fabián, 1992; EURYDICE, 1997).

En la ingente obra que nos ha legado el doctor Adalberto Ferrández Arenaz existen numerosos, válidos y potentes criterios o categorías de análisis que pueden apoyar la reflexión sobre esta situación deficitaria de la democracia escolar, vista aquí desde la siempre controvertida perspectiva de la gestión de los centros educativos. Y esas herramientas intelectuales que nos proporcionó son especialmente valiosas porque superan el plano del análisis de la realidad social en cuestión y apuntan a una finalidad reconstructiva o transformadora de la misma, porque fueron formuladas desde su condición de pensador crítico que nunca eludió el inherente compromiso educativo con la sociedad en pro de su mejora.

En este breve ensayo se recogen algunas de sus geniales aportaciones al tema, cuyo enorme potencial heurístico no se agota en absoluto dentro de los límites de este objeto de estudio. Tras un primer apartado a modo de delimitación del mismo, centrada en aquellos indicadores que inspiran y justifican esta reflexión, se suceden otros dos dedicados a profundizar en ella con un propósito crítico-reconstructivo que se ciñe a los pasos de la hermenéutica construida por el profesor Ferrández.

I

Las preponderantes prácticas instrumentales de la participación social en el gobierno escolar responden —dentro de la categorización de Dachler y Wilpert (1978) sobre las «teorías sociales» que fundamentan el diseño de estructuras participativas en las organizaciones— a la denominada «teoría de la productividad y la eficiencia», y suponen un vaciado de los valores políticos y sociales propios de lo que estos autores contemplan como «teoría democrática», cuestión de capital importancia desde el punto de vista de la educación política que, a tono con la democracia que define el modelo de Estado, deben proporcionar las escuelas a todos los ciudadanos (Entwistle, 1980; Ravitch, 1990). En este sentido, Peña (1989) critica «la traslación del modelo político a la escuela como simple tecnología», reclamando, en contra de esta utilización meramente formal e instrumental del mismo en nuestras escuelas, que sea «mediado por una instancia educativa» para paliar en lo posible las patologías que ha demostrado tener.

En nuestro marco legislativo se reconoce y regula esa participación democrática en la toma de decisiones sobre la gestión escolar, desde una concepción de la comunidad educativa que, recurriendo de nuevo a la sistematización aportada por Dachler y Wilpert (1978), responde plenamente a la «teoría democrática», y demanda, fiel a su referente político-ideológico, una práctica participativa afín a las tesis de la «teoría socialista». Esta lectura de la escuela democrática tiene una innegable plasmación fedataria en la conocida obra de Gómez Llorente y Mayoral (1981), deudora del legado republicano de Rodolfo Llopis y anticipo ambicioso del discurso socialista sobre la «escuela participativa» (Maravall, 1984) que se plasmó en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, con la que se implantó un modelo democrático de escuela, particularmente en su ámbito de gestión, y se definió la comunidad educativa como espacio de participación social.

Es evidente que los profesores vienen ejerciendo una contundente dominación del funcionamiento de los Consejos Escolares creados por dicha ley, desde su andadura más temprana (Elejabeitia y cols., 1987), y que la suya es una posición privilegiada para imponer en cada caso, incluso por la fuerza de los votos, su particular *lógica de acción* —en el significado dado por Bacharach y Mundell (1993) a este constructo, basado en el concepto weberiano de *acción social*—, siempre mediatizada por la dictada desde la política educativa imperante, integrada ésta, a su vez, en un determinado modelo de sociedad que también se rige por calculadas políticas económicas, culturales... que conjuntamente influyen también, de una u otra forma, en las *lógicas de acción* de los demás sectores de la comunidad educativa (Soler, 1999).

II

Esta influencia ejercida desde las instancias definidoras de la macropolítica, no exenta de resistencia por parte de los centros educativos, ejerce una fuerte

presión sobre el profesorado y los demás estamentos de la comunidad educativa, con el concurso determinante, en nuestro caso, de una hipertrofiada legislación escolar que desestabiliza por completo el necesario equilibrio entre lo regulado y el margen de autonomía organizativa reservado a los centros. La persistente y llamativa inclinación de esta relación bipolar hacia el extremo de la normativa legal, es especialmente negativa por practicarse sobre la base del discurso comunitarista esgrimido por el legislador, en un texto legal como la LODE que, siguiendo el mandato constitucional, consagra la participación social en el control y la gestión de los centros educativos y la hace corresponsable con la Administración Educativa en esta doble tarea. El profesor Ferrández (1988: 204) formuló con suma claridad la reivindicación general que en este aspecto cabía plantear desde la Organización Escolar:

Lo importante es encontrar [...] el balanceo entre autonomía y normativa, siendo ésta generalizable a las altas instancias de la Administración y a la vida diaria de cada centro. La posición que aquí intentamos defender es evidente: «normativa general mínima», que garantiza la configuración estatal, y «autonomía máxima», que permita la acción renovadora... (*Los términos destacados figuran como tales en el original*)

La gestión participativa de la escuela queda minimizada en su inherente valor democrático si no se acompaña del debido margen de autonomía al respecto; la excesiva normativa legal resta posibilidades a la construcción de la democracia escolar, tan incipiente entre nosotros. El maestro Ferrández (2000: 736) denunció cómo «al entrar en el mundo de influencia de la Administración, todo se vuelve rígido y menos dado a la innovación», tratándose de la dimensión curricular o de la gerencial, principalmente porque las directrices administrativas, amparadas por la fuerza de la ley, y al servicio de una determinada política educativa, tienden hacia la homogeneización como vía más cómoda para sus propósitos de control del sistema educativo. Con uno de sus sugerentes símiles, criticaba esta especie de «socialización pautada» a la que estamos sometidos los ciudadanos: «gracias a la que todos tienen que pensar, sentir, hacer y estar dentro del mismo pentagrama y orquestados en la misma clave de sol» (Ferrández, 1997: 25).

Para contrarrestar esta presión ideológica desde instancias de la macropolítica, influencia que procede en clave del *sentido común* gramsciano y dictamina las *lógicas de acción* que se considerarán legítimas al tiempo que anatematiza las discrepantes, Adalberto Ferrández defendió una concepción de la escuela que implicaba, entre otros, estos desafíos: «compromiso social y participación; servicio a la comunidad; modelo de convivencia cultural, social y política...» (Ferrández, 1996: 108). Estas encomiendas a la institución escolar son, en suma, las que correspondían a su concepción de la educación como «compromiso social y personal con el proceso de transformación cultural» (Ferrández, 1988: 202), interpretación que refleja su condición de intelectual crítico, de pedagogo que apostó por una escuela contrahegemónica y comprometida con el cambio social.

III

En consecuencia, elaboró un discurso sobre la democracia escolar que se integra de lleno en las ya aludidas *teorías democrática y socialista* de Dachler y Wilpert sobre las bases de la participación en las organizaciones. Entendió y defendió la práctica participativa de la gestión escolar como contrapunto a los excesos de la racionalidad burocrática, a las tentaciones de *normalización* foucaultiana, a los intentos de reglamentación del *discurso pertinente*, a las pujantes consignas del neoliberalismo... Baste sólo una de las muchas herramientas heurísticas por él creadas, su *modelo contextual-crítico de formación* (Ferrández, 1989; Ferrández y Tejada, 1998), para testimoniar cómo planteó la toma de decisiones como proceso político y práctica crítica, en cualquier escenario o quehacer educativo, y los Consejos Escolares y su función gerencial son realidades sociales de esta naturaleza.

El añorado profesor Ferrández postuló el cultivo de la *communitas* en la escuela, pero alejada de la ideología del conformismo social que tanto se reprocha hoy a los teóricos comunitaristas; no negó la constante del conflicto en el seno de la comunidad educativa —repitió hasta la saciedad que la educación siempre es una labor impregnada de conflictividad— y analizó certeramente la vertiente positiva del mismo. Y apostó por el pensamiento comunitarista sin que esto supusiera contradicción alguna con su proverbial defensa de la individualidad, construyendo una hermenéutica superadora de los consabidos enfrentamientos dialécticos que los comunitaristas y los liberales mantienen sobre el reconocimiento de la autonomía personal y de las diferencias individuales. Y, en esta línea, abogó por un comunitarismo siempre integrador de la consustancial heterogeneidad de sus actores.

Y supo, como pocos, complementar su visión crítica de esa comunidad educativa con propuestas concretas para su mejora, como buen tecnólogo que fue, de tal modo que no desvinculó la democracia escolar —en el aula, en los equipos docentes, en los Consejos Escolares...— de la irrenunciable eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la gestión, en todas las facetas del quehacer educativo. En una de las últimas publicaciones que recogen *in extenso* aportaciones suyas como merecido homenaje a su persona y obra (CIFO-IFES, 2001: 14), se detalla la clave de este vínculo que plasmó en los siguientes términos:

Estos [*los propósitos u objetivos*] determinan el carácter positivista o humanista, personalista o alienador, individualista o cooperativo, competitivo o colaborativo. No es, pues, la eficacia la que es de una u otra manera, sino la intencionalidad definida en los propósitos la que hace que esa eficacia sea de un signo o de otro. [...] Una vez conocido el propósito, y habiendo tomado postura respecto a la ideología que comporta, ya no hay inconveniente en estudiar la eficacia.

Y la gestión eficaz de ese *ethos* comunitario que sería la escuela se delimitaba en sus palabras con proposiciones de igualdad, justicia social, respeto a la indi-

vidualidad, quehacer colegiado, reflexión crítica compartida, participación democrática, coherencia entre el discurso y la práctica participativa, postura contrahegemónica ante las formas ideológicas imperantes en cada momento... En suma, sentaba bases para que la aplicación en la escuela del *modelo político* de la democracia representativa fuera adaptada de acuerdo con una firme e inequívoca intencionalidad educativa, haciendo del mismo, en expresión reiterada de Peña, un auténtico *modelo educativo*. A los herederos del pensamiento pedagógico del añorado profesor Ferrández nos corresponde ahora seguir trabajando para lograr que estos postulados comunitaristas y críticos por él esgrimidos constituyan, *de facto*, el fundamento de una escuela democrática y, por ende, democratizadora.

Referencias

- BACHARACH, S.B. y MUNDELL, Br.L. (1993). «Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action». *Educational Administration Quarterly*, vol. 29, núm. 4, p. 423-452.
- BALL, St.J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- CIFO-IFES (coords.) (2001). «Ideas para seguir reflexionando», selección de textos *in memoriam* del doctor Adalberto Ferrández Arenaz, a modo de Conferencia Inaugural del III Congreso de Formación Ocupacional. *Actas*. Zaragoza: Diputación Provincial, p. 12-36.
- DACHLER, H.P. y WILPERT, B. (1978). «Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: A critical evaluation». *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, núm. 2, p. 1-39.
- ELEJABEITIA, C. y cols. (1987). *La comunidad escolar y los centros docentes. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley (Consejos Escolares de centro) como en los informales de la vida del centro*. Madrid: CIDE, documento multicopiado.
- ENTWISTLE, H. (1980). *La educación política en una democracia*. Madrid: Narcea.
- ESCUDERO, J.M. (1992). «Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica». *Curriculum*, núm. 2, p. 3-25.
- EURYDICE. (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- FERRÁNDEZ, A. (1988). «Dimensión normativa de la Organización Escolar: adecuación o innovación». *Bordón*, vol. 40, núm. 2, p. 189-219.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). «Formación de formadores: el modelo contextual-crítico». *Herramientas*, núm. 4, p. 35-45.
- FERRÁNDEZ, A. (1996). «Crítica superación de la situación actual», presentación de la ponencia núm. 3 en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. *Actas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, p. 107-110.
- FERRÁNDEZ, A. (1997). «La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular». *Educar*, núm. 21, p. 19-37.
- FERRÁNDEZ, A. (2000). «Organización y gestión de formación de formadores». En: LORENZO, M. y otros (ed.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p. 729-778.

- FERRÁNDEZ, A. y TEJADA, J. (1998). «Análisis del modelo contextual-crítico de formación de formadores: nuevas consideraciones». En: FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, D. (ed.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCEM-Universidad de Granada, p. 567-581.
- GÓMEZ LORENTE, L. y MAYORAL, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.
- MARAVALL, J.M^a. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- PEÑA, V. (1989). *Modelo político-modelo educativo. Pedagogía de la democracia*. Oviedo: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, tesis doctoral no publicada.
- RAVITCH, D. (1990). *Democracy: What It Is, How To Teach It*. Documento ERIC, núm. E.D. 319 650.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales», ponencia en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. *Actas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, p. 79-118.
- SOLER, J.R. (1999). *La participación democrática de la comunidad educativa en la administración-gestión del centro escolar: el Consejo Escolar*. Bellaterra: Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona, edición microfotográfica.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.