

Presentación

Un breve repaso a las últimas investigaciones sobre educación, llevadas a cabo en nuestro país, muestra el poco interés (y hasta podría ser nulo) que los temas de la organización escolar tienen para los estudiosos del ámbito educativo. Este fenómeno llama más la atención si se compara con otras ciencias de un mismo ámbito normativo sobre las que se investiga, especula y aun se marcan hitos utópicos; tal sucede, por ejemplo, con la didáctica y la orientación educativa. Algo hay, por tanto, que anula el interés de los teóricos y técnicos para adentrarse en el descubrimiento de nuevos modelos, en el campo de la organización escolar.

Hubo un tiempo en el que, como mínimo, se estudiaban sistemas y modelos organizativos que nos venían de allende los mares o de las demás fronteras; también es cierto que hubo intentos tímidos de implantación en nuestro estado. Me refiero, por ejemplo, a modelos como el *Team Teaching*, el E.D.I., la escuela abierta, la cogestión, etc. Hoy día, hasta estos loables intentos han dejado de interesar al teórico y técnico de la educación.

Es seguro que no habrá una sola causa para que esta situación haya llegado a su estado actual. Pero existe una, sin embargo, que creo clave, por el peso específico que posee. Me refiero a la legislación escolar. Por algo se ha dicho que esta no es más que la intromisión de los poderes públicos en la educación. Sin embargo, hay que analizar cuál *debería ser* el influjo de la legislación escolar en la organización de centros y cuál *es*, en el momento actual, la voluntad de influencia.

Tal análisis conlleva un principio teórico de entrada: el balanceo que

existe entre la *normativa* exigida y la *autonomía* permitida. Cuando la legislación educativa normativiza todos los mínimos aspectos de los centros escolares, no queda ni un ápice de autonomía de estos para poder reglamentar situaciones concretas que le son propias. Supongamos una ley que desglose al máximo las funciones de los recursos humanos, tanto si son órganos personales como colectivos (director, jefe de estudios, secretario; claustro, consejo de dirección, junta económica, etc.); a los centros, obligados al cumplimiento de la ley, no les resta más posibilidad que la aplicación de las normas que emanan de esta, concretada en decretos y resoluciones. Las posibilidades autonómicas han desaparecido y con ello, la probable acción de cambio y acomodación de las normas propias a la realidad de su organización.

Esta realidad educativa es propia de países autocráticos, en los que todo está sujeto desde la cúspide del estado. A partir de aquí, los recursos humanos, materiales y funcionales se estructuran económicamente. Es decir, primero se legisla y se configura el aparato escolar y después se estructura el presupuesto rígido, que está calculado a priori.

También puede darse el caso contrario: hay países que solamente exigen unos mínimos requisitos para la fundación y construcción de los centros. En este caso, la normativa es mínima y la autonomía es máxima. Cada entidad educativa posee toda la libertad para organizar los recursos educativos de acuerdo a su idiosincrasia. No es extraño, en esta realidad, ver diferencias entre escuelas de núcleos industriales y centros rurales, entre escuelas urbanas y suburbiales, entre instituciones de una zona del estado y otras cercanas con personalidad específica. Surge, entonces, un abanico de realidades escolares que respeta las grandes variantes educativas, pero que introduce circunstancias apropiadas a la realidad diferenciadora de su entorno e intorno.

A estos dos casos extremos se añade otra realidad condicionante. Cuando la normativa es máxima y la exigencia de la ley, de igual calibre, surge por necesidad la supervisión escolar, encargada de velar por el cumplimiento de la ley. Su misión es, por tanto, impedir que el centro adopte modelos organizativos no contemplados en la normativa legal. Desde este punto de vista, la supervisión escolar se convierte en coaccionadora de la investigación y especulación de la ciencia de la organización escolar.

Existen, por tanto, dos realidades macroorganizativas entre las que caben múltiples variantes: una, eminentemente normativizadora, que condiciona el avance de la organización escolar y otra, claramente autonómica, que permite a cada centro aplicar la reglamentación más adecuada a la realidad de su estilo como institución educativa. Por otra parte: en el primer caso, surge necesariamente la figura del supervisor

escolar, de la que hemos hablado (en nuestro país se conoce más la función ejercida con el término «inspector escolar»); en el segundo caso, cabe más denominar la función de control con el término anglosajón «administrador escolar», figura desconocida en nuestra realidad educativa, salvo casos aislados de instituciones privadas, que tampoco están exentas de la correspondiente zona de inspección.

La realidad organizativa de nuestro estado es poco alagüeña desde la perspectiva que hemos estudiado, porque la exigencia de la ley es tal que deja poco espacio para ejercer la autonomía en cada centro. De aquí, la escasa importancia de la figura del director, secretario, jefe de estudios, etc., o la poca posibilidad de variaciones cualitativas y cuantitativas en la organización de los recursos materiales y funcionales (metros cuadrados de aula, tipo de mobiliario, horarios, calendarios, presupuestos...). Alguien puede pensar que este aserto va más allá de la realidad si se piensa en los colegios de iniciativa privada, entre los que, de inicio, habrá que distinguir los subvencionados de los que no aceptan dinero público. En algunos aspectos, estos centros tienen mayor autonomía legal, pero siempre dentro de unas zonas de normativa no solo económica, que es justa, sino también de los distintos recursos organizativos.

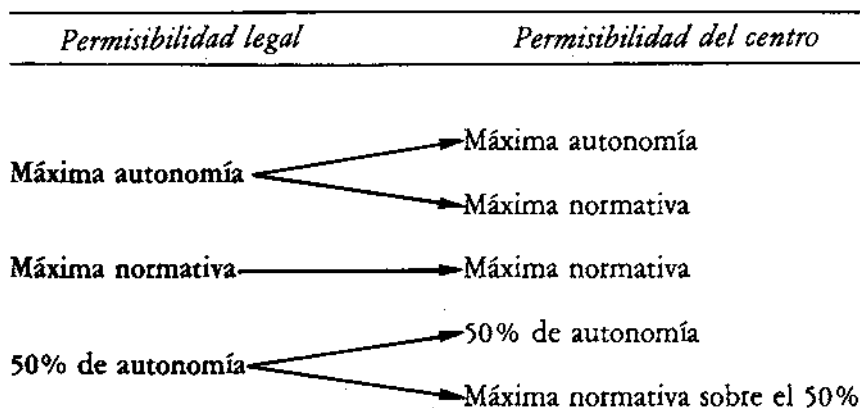
No es extraño que los estudios sobre organización escolar institucionalizada, en nuestra realidad, sean mínimos; tampoco lo es la poca importancia que las universidades y secciones de Ciencias de la Educación dan al estudio y especialización en este campo de la ciencia y del saber; mucho menos lo es el hecho de que las investigaciones, en este ámbito educativo, salvo aspectos de evaluación de lo que existe y de economía de la institución escolar, sean mínimas.

Por otro lado, extraña menos que las investigaciones sobre este tema sean consuetudinarias, y cada día más importantes, en las instituciones educativas no formales en las que todavía no existe una normativa legal que las encorsete.

Hasta este momento, hemos visto la importancia que tiene el balance entre autonomía y normativa en la institución escolar, respecto a la ley que rige el estado o los entes autonómicos: a más normativa, menos capacidad del centro para adecuar la organización de sus recursos a su idiosincrasia; a más autonomía, más posibilidades para el estudio y adecuación de los modelos educativos a cada realidad institucional.

Esta reflexión sobre la normativa y autonomía en la organización escolar quedaría alicortada si no se trasladase el mismo análisis efectuado anteriormente a cada centro concreto; ya que también es cierto que, dentro del margen que a cada cual le deja la ley, hay posibilidades de normativizar al máximo cada recurso organizativo o bien, dar la sufi-

ciente autonomía interna para garantizar su funcionamiento. Si solamente se consideran los máximos y mínimos, tendríamos estas variantes:



De esta forma pueden seguir haciéndose las variaciones posibles sobre el balanceo normativa-autonomía.

Aun cuando un centro tenga un amplio margen de autonomía, puede condicionar todas las posibles variaciones mediante la normativa propia, con lo que de nuevo se verían alicortadas las posibilidades teóricas, heurísticas y normativas de la investigación escolar; la razón estriba en que el centro, cuando así actúa, es porque adopta una estructura fija con aires de dogmatismo organizativo. Aquí está, por ejemplo, el problema que supone para una institución las resoluciones del claustro, del consejo de dirección en los centros estatales o del carácter propio (antes denominado ideario) en los centros privados. No sería infructuosa una investigación sobre el balanceo autonomía-normativa en nuestras instituciones escolares para comprobar si estamos moviéndonos en estructuras organizativas fijas o vitales. Si domina la normativa interna del espacio organizativo, que no contempla la ley, hemos de proclamar que nuestro estado tiene una tendencia a la peligrosa «estructura organizativa fija»; en caso contrario, habría que tener la esperanza de constantes cambios, propios del movimiento endógeno y exógeno de las instituciones escolares, es decir, genuinos de una «estructura organizativa vital».

Queramos o no, en la institución escolar confluyen las nuevas ideas que provienen de la especulación y actividad heurística de la pedagogía general y diferencial, de la didáctica y de la orientación escolar, por citar las más cercanas a la ciencia de la organización. Aunque todas estas ciencias avancen incansablemente, de nada servirá si se encuentran con

una estructura organizativa escolar fija, que solo acepta modos de actuación igualmente fijos y para los que fue ideada.

Si no se produce un cambio en la ciencia de la organización escolar, es decir, si continuamos en modelos convencionales, de nada servirán las consecuciones científicas en otros campos de la educación, por lo menos, inmediatamente. Así se entiende que Ortega y Gasset pusiera el dedo en la llaga al calificar a nuestro sistema escolar de «anacronismo pedagógico».

Nuestra revista EDUCAR quiere romper una lanza en favor de la poca literatura de organización escolar que existe. Para ello, recopila una serie de temas que constituyen los problemas más acuciantes y las perspectivas más cercanas de lo que es y debería ser la organización escolar.

Adalberto Ferrández Arenaz