

LA EXPERIENCIA
PARTICIPATIVA DE
LOS ESTUDIANTES
EN EL ÁMBITO
ESCOLAR

José Luis San Fabián Maroto

Ministerio de Educación y Cultura



LA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Director: José Luis San Fabián Maroto

Colaborador: Ramón Pérez Pérez

Auxiliar de investigación: Marcelino Fernández-Raigoso Castaño

**Investigación financiada con cargo a la Convocatoria de Ayudas a
la Investigación Educativa de 1992**

Número 129

Colección: INVESTIGACIÓN

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Centro de Publicaciones – Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ejs.
Depósito Legal : M-27058-1997
NIPO: 176-97-055-6
ISBN: 84-369-3015-0
Impresión: JACARYAN, S.A.
Avda. Pedro Díez, 3
28019 MADRID

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
1. LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	
1.1. Sobre el concepto de participación y su aplicación al campo educativo	11
1.2. El significado de la participación en las organizaciones educativas	13
1.3. La participación de los alumnos en la educación: evolución y contexto	17
2. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL MARCO JURÍDICO Y LEGAL	
2.1. La participación educativa: sus antecedentes constitucionales	21
2.2. Desarrollo constitucional de la participación estudiantil	24
2.3. La participación del alumnado y la reforma educativa	27
2.4. Importancia y efectos de la participación escolar del alumnado.....	31

3. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA REALIDAD ESCOLAR	
3.1. Un camino sembrado de dificultades	35
3.2. La participación en los Consejos Escolares	37
3.3. La participación más allá de las estructuras de gestión	41
3.4. Algunas explicaciones a la situación actual	44
4. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	
4.1. Objetivos de la investigación.....	49
4.2. Metodología y etapas de investigación	50
5. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	
5.1. El concepto de participación	55
5.2. Conocimiento de las estructuras y normas participativas del Centro	61
5.3. Conocimiento de los derechos y deberes escolares	71
5.4. La figura del delegado/a de clase	77
5.5. El compromiso participativo general	86
5.6. El compromiso participativo escolar	90
5.7. Participación deseada, dificultades existentes y propuestas para mejorar la participación	98

6. LA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA DEL ALUMNADO	
6.1. Una experiencia contradictoria	105
6.2. Los alumnos en el Consejo Escolar	110
6.3. La Junta de Delegados	112
6.4. El caso de una Asociación de Estudiantes	115
6.5. Análisis de las dificultades para la participación del alumnado	118
7. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS CENTROS ESCOLARES	127
7.1. Una educación democrática en una democracia educativa	131
7.2. Reflexiones finales	135
8. ANEXOS	
8.1. Modelo final del cuestionario utilizado	139
8.2. Recodificación de las respuestas abiertas	148
9. BIBLIOGRAFÍA	169

INTRODUCCIÓN

La etapa política que se inició en España con la aprobación de la Constitución de 1978 se ha ido plasmando jurídicamente en sucesivas leyes con la finalidad de introducir y extender en las instituciones sociales los principios básicos que definían al nuevo ordenamiento político: democracia, igualdad, progreso... De esta forma, los ciudadanos podrían ejercer su participación no sólo en el ámbito del sistema político sino también en el conjunto de las organizaciones sociales, incluyendo a los miembros que ocupan posiciones más bajas en la estructura social.

El desarrollo legislativo constitucional habido en el ámbito educativo ha cuajado en disposiciones tan importantes como la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) (Ley 8/85 de 3 de julio). Esta ley, así como las normas que la desarrollan, supuso un cambio importante en la estructura de gestión de los Centros escolares no universitarios, estableciendo unos marcos formales de la participación. Este cambio, que giraba alrededor de la idea de participación, pretendía abarcar el conjunto del sistema escolar a través de la creación de una red de consejos escolares. Lamentablemente, esta red, lejos de articular una participación ascendente desde los Centros hasta los niveles de toma de decisiones más altos de la Administración, ha quedado reducida a una superposición de órganos sin relación entre sí y de carácter meramente consultivo, si exceptuamos los Consejos Escolares de Centro (Angulo, 1994).

Por lo que se refiere al funcionamiento interno de los Centros escolares, no cabe duda que la L.O.D.E. ha supuesto una oportunidad para abrir las instituciones educativas a la comunidad y para que los participantes de menor rango, entre los que se encuentran los alumnos, hagan oír su opinión. Sin embargo, diez años después de ser aprobada la ley, la pre-

gunta que nos hacemos es si ha servido para cambiar las relaciones entre los diferentes sectores y grupos que componen los Centros, si la participación es un principio que informa no sólo los proyectos y programas escolares sino también la vida cotidiana en las aulas, en los equipos docentes y en las relaciones con el entorno, en definitiva, si la estructura democrática de la L.O.D.E. ha modificado la cultura escolar.

Al amparo de ese marco jurídico al que hemos hecho referencia, junto con las innovaciones educativas asociadas al desarrollo de las reformas educativas en curso vinculadas a la L.O.G.S.E., se acentúa más si cabe la necesidad de profundizar ya no sólo en el conocimiento de la participación como resultado sino especialmente como proceso. Si la reforma actual se dirige a la mejora cualitativa del sistema educativo, parece oportuno preguntarse por la calidad de la participación estudiantil.

1. LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

La implantación de modelos participativos en los Centros escolares ha seguido un camino plagado de dificultades. No en vano, la mayoría de los modelos de gestión participativa han sido extraídos del ámbito de las organizaciones políticas, burocráticas o empresariales. Todo esto hace que nos preguntemos una vez más por el significado que estos modelos reciben y las condiciones en que se ejerce la participación en las organizaciones educativas.

Para empezar debe señalarse que el propio *concepto de participación* se muestra escurridizo y fragmentado en el conjunto de la teoría de la organización. Algunos de sus principales enfoques, sus modalidades, sus condiciones grupales y organizativas, sus efectos sobre la satisfacción y la productividad, su relación con la autoridad profesional o los problemas de su implantación en organizaciones burocráticas han sido tratados por nosotros en una síntesis anterior (San Fabián, 1992).

En los estudios sobre la participación en las organizaciones predomina un enfoque jerárquico y managerial, que considera la participación como una dimensión del liderazgo, un instrumento de gestión por el que el líder o director regula el acceso de los demás miembros de la organización a la toma de decisiones. La participación es una herramienta empleada para incrementar la moral y satisfacción de los trabajadores, la cohesión social y la productividad.

Aunque el término de participación no es unívoco y puede, como de hecho así ocurre, referirse a diferenciadas formas de entender las rela-

ciones que se definen como de participación o participativas, ha de admitirse que, en cualquier caso, alude a cierto grado de equilibrio en las relaciones de poder a la hora de establecer objetivos y estrategias que afectan a los diferentes miembros de una organización.

En relación al nivel de relaciones educativas, la participación, tanto formal como informal, puede situarse en un continuo que va desde la mera información acerca de los objetivos y estrategias de su logro -no participación o muy baja participación- hasta un nivel de autonomía real en la que los implicados asumen plena libertad para las tomas de decisión y su desarrollo -autogestión-, pasando por situaciones intermedias como la consulta, el desarrollo colaborativo, la colegialidad, delegación, etc. En cualquier caso, estas formas de participar no reciben una definición unívoca por lo que una expresión como "participación colegiada" puede tener concreciones muy diferentes según instituciones o ámbitos.

Por tanto, puede afirmarse que al hablar de participación en lo educativo habrá de contemplarse un gran abanico de posibilidades que se definen tanto por las personas implicadas -grupos, sectores, etc.- como por las competencias asumidas -ámbitos o materias objeto de participación- y los niveles o grados de implicación.

No menos importante es tener en cuenta que las relaciones que se producen en el sistema educativo de forma vertical no aseguran grados similares de desarrollo en sus distintos niveles, tanto de la Administración como de los Centros. Es decir, que ni el desarrollo de la participación va a ser igual en primaria, que en secundaria o universidad, como tampoco lo va a ser con relación a los distintos niveles de la Administración educativa, Estado, comunidad autónoma, provincial, municipal, Centro, etc.

Otras cuestiones no menos importantes a la hora de analizar la participación, tanto desde una perspectiva formal -institucionalizada en la estructura organizativa visible- como informal -al margen de las asignaciones oficiales-, son las referidas al modelo cultural vigente y a los mecanismos participativos desplegados por ese modelo, que favorecerán criterios de participación directa o indirecta, y que incluso pueden coexis-

tir en sus diferentes niveles o grados atendiendo a los distintos ámbitos de actividad o decisión del Centro escolar. Así, por ejemplo, puede haber un proceso muy abierto de participación directa en un aula del Centro, mientras que éste en su conjunto se mantiene en una estructura muy directiva o autoritaria. En sentido contrario, puede darse la situación en la que las estructuras a nivel de Centro intenten facilitar procesos participativos amplios, mientras que en determinadas aulas o grupos de trabajo se mantengan situaciones jerárquicas o de escasa participación efectiva.

De todas formas, la participación no es un fenómeno puramente objetivo o cuantificable, sino que intervienen igualmente las expectativas y percepciones de los sujetos. Así, como han sugerido diversos autores (Paisey, 1985), la toma de decisiones puede caer en dos tipos de desequilibrios: deprivación decisional, donde la participación deseada supera a la participación actual, y saturación decisional, donde la participación actual supera la participación deseada.

Por otra parte, asistimos al fenómeno de la "desmovilización" social, fenómeno que se ha agudizado aún más en nuestro contexto de las democracias parlamentarias occidentales. Esta apatía que la sociedad, en general, y diversos colectivos o grupos sociales, en particular, ponen de evidencia en la vida política, económica, cultural, etc., se manifiesta tanto en los procesos de participación en actos electorales como en la confianza que tiene cada sujeto acerca de su capacidad o posibilidades reales para poder influir en la vida pública sobre aquello que va mal o le gustaría mejorar -porcentajes inferiores al 40%, según las últimas encuestas, 1.990/1.994, manejadas en el ámbito de la Comunidad Europea-.

1.2 EL SIGNIFICADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Gil Villa (1993:50) distingue entre tres contextos de participación escolar: el contexto político o participación en el gobierno del Centro; el contexto académico, que se expresa en la relación pedagógica establecida

en el aula y el contexto comunitario o participación en las actividades extraescolares.

En los contextos educativos, la participación debe referirse al menos a dos *dimensiones básicas* de las relaciones escolares, la primera afecta a los procesos de interacción educativa y busca que el alumno se implique más en el proceso de su propia formación; la segunda supone un proceso de asunción de responsabilidades en las tareas de decisión política y gestión del Centro educativo. Las situaciones participativas que en la práctica pudieran darse en relación a una o las dos dimensiones anteriores pueden alcanzar niveles muy diversos o referirse a tareas y actividades de muy distinta naturaleza.

En cualquier caso, la participación educativa necesita buscar la simbiosis entre los dos niveles de participación que se pueden dar en la escuela, uno el de la participación política y de gestión de la escuela, muy ligado al reconocimiento de los derechos del individuo como ciudadano, y otro el de la participación pedagógica o cogestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se trata de implicar y desarrollar en el alumnado la capacidad y responsabilidad de su propia formación de manera compartida.

Disociar ambos procesos puede acarrear consecuencias negativas, toda vez que asumir sólo el proceso de participación en la gestión política del Centro sin contenido educativo suele provocar sentimientos de apatía y desencanto. Por otra parte, propiciar un proceso auténticamente participativo desde la dimensión pedagógica exige que sea acompañado por contextos participativos más amplios, que actúan como cobertura de aquellos y están conectados directamente con la solución de problemas y dificultades en la determinación del hecho educativo.

La implantación de sistemas participativos en los Centros debe entenderse como un *proceso de innovación educativa*. Ello implica la modificación de numerosas condiciones organizativas, esto es, un proceso de aprendizaje organizacional. Establecer por decreto una estructura de gobierno formal representativa no garantiza la participación. La L.O.D.E.

no implanta automáticamente la democracia en los Centros, sino que la facilita. Después de la L.O.D.E. las escuelas siguen siendo organizaciones formales burocráticas que pueden llegar a convertirse en comunidades democráticas. Para ello es preciso convertir un principio de política educativa como es la participación en un proceso de innovación escolar.

En otro momento (San Fabián, 1992 y 1994a), y coincidiendo con otros autores (ej. Mortenson, 1988), hemos destacado la insuficiencia de un modelo estructuralista para llevar la democracia a las escuelas, para conseguir una verdadera participación en los Centros. La idea de la participación de la comunidad como fundamento de la gestión escolar no debe hacernos olvidar el *valor educativo de la participación*.

Desde el punto de vista de una organización educativa, la participación es también un proceso de aprendizaje, un medio de formación y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión. Las razones que suelen darse en la teoría de la organización para potenciar la participación en las organizaciones -mejorar la calidad de las decisiones y la satisfacción del trabajador, reducir la resistencia al cambio y el absentismo, etc.-, aún siendo importantes no son suficientes para justificar la participación en los Centros educativos.

La participación en los Centros escolares ha de entenderse como medio de formación y no sólo de intervención en la gestión, debe impregnar el conjunto de relaciones que se establecen en los Centros y especialmente todos aquellos ámbitos en los que se desarrolla la cotidianidad: clases, tutorías, relaciones de convivencia...

Participar en la vida de los Centros no es sólo un principio político derivado de la Constitución, es también una exigencia de la calidad educativa que lejos de mermar la profesionalidad del ejercicio docente la hace posible. La relación incierta entre los fines y los procesos educativos y la tendencia a la ambigüedad y al desajuste de las organizaciones educativas hacen necesaria la existencia de proyectos compartidos y sistemas de participación que creen vínculos, dando sentido y coherencia a la actuación de la escuela como totalidad organizada.

La participación del alumnado, entendida desde una perspectiva pedagógica o política, habrá de verse como un proceso cultural en el que se promueven valores, se desarrollan actitudes, se regulan procedimientos y se aprenden estrategias y aptitudes. Pero ello no será posible si los espacios educativos no facilitan tales procesos, unas veces garantizándolos y otras provocándolos y apoyándolos en su desarrollo.

Resulta, por tanto, necesario realizar un análisis de los espacios de la participación, los contextos físicos, sociales y cognitivo-afectivos en los que se producen, determinando la calidad de las relaciones y del proceso participativo.

Para posibilitar esos espacios es necesario que los marcos jurídicos en los que se opera procuren facilidades al tiempo que desafían la complejidad de los procesos participativos, llenando de contenido lo formal, evitando que las estructuras se conviertan en esqueletos escleróticos sin ninguna otra finalidad que la de establecer las reglas formales del juego participativo.

Tampoco habrá de caerse en la tentación de dar por supuestos procesos de participación cuando éstos aparecen regulados o proclamar su ausencia cuando no se contempla tal posibilidad en las estructuras formales. Una regulación de la participación no asegura que ésta se dé, pudiendo ser enmascarada por procedimientos burocráticos que nada tienen que ver con la participación. En sentido contrario, la participación puede volverse estéril si no cuenta con el marco formal en el que se opera, toda vez que los mecanismos de decisión pueden bloquear cualquier iniciativa que no se someta a lo dispuesto o regulado en las normas explícitas. Por tanto, es sumamente importante compatibilizar ambos procesos, que en el fondo supone reconocer la existencia de dos planos de la organización, el formal y el informal, y de cuya compatibilidad dependerá el mayor o menor grado de éxito y satisfacción en los niveles de participación.

Si censurable es un sistema en el que la regulación formal ahoga cualquier iniciativa que pudiera surgir de los niveles inferiores de la estructura organizativa, no menos lo es cuando se intenta invertir el proceso

dejando las iniciativas a la espontaneidad de los sujetos o grupos, sin regular su funcionamiento o sometiéndolo a determinados procedimientos sin garantías para las minorías.

La democratización de los Centros parece una meta social y pedagógicamente justificada, pero ¿el modelo de democratización política es el adecuado a las instituciones escolares?, ¿cuál es la justificación social y educativa de la democratización de los Centros?, ¿se ha trasladado el modelo político de forma demasiado literal al ámbito educativo?, ¿la democratización de los Centros es un objetivo primordial o está al servicio de otros fines?. Si tenemos en cuenta las dos formas principales de entender la democracia, participativa y representativa (Pateman, 1979), ¿cuál es la más apropiada para los Centros escolares teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado?

1.3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN Y CONTEXTO

Desde una visión histórica del hecho educativo y de su incidencia en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumnos, la participación es tan antigua como la propia escuela. Buen ejemplo de esta situación es el que nos muestra el “método socrático” o las clases euclidianas, donde la participación era un requisito necesario para el diálogo e intercambio maestro-discípulo. Tampoco faltan ejemplos más cercanos a nosotros como es el caso de la “ratio studiorum” de los jesuitas, que han adaptado a su tiempo fórmulas participativas que implicaban al alumno en el proceso de su formación. Comenius desarrolla el concepto de “pansophia” donde los principios democráticos y la cooperación constituyen la base para su proyecto educativo.

En otros casos las relaciones más equilibradas entre profesores y alumnos se buscaban en las actividades paraescolares, ya fueran relacionadas con aspectos culturales generales o en la profundización de estudios o inquietudes comunes. Una situación similar se produce con la creación de círculos literarios, grupos de exploradores o scouts, etc., y que, aunque

minoritarios por el número de personas implicadas, casi siempre aparecían promovidos por las instituciones educativas o algunos de sus miembros más relevantes.

La corriente de la “Escuela Nueva” en sus distintas variantes y momentos ha sido precursora de los movimientos participativos generalizados en las situaciones educativas con influencia en los aspectos organizativos y pedagógicos. Baste recordar a Decroly, a la “Nueva Escuela Francesa”, a la Institución Libre de Enseñanza, al Padre Manjón o a la escuela Winnetka, muy próxima ésta a lo que podríamos considerar un modelo de cogestión comunitario. En general, el área anglosajona y su influenciada en ultramar han sido espacios de ensayo relacionados con la autonomía institucional cogestionada, especialmente en Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia y algunos de los países escandinavos.

Otros antecedentes, en términos de principios y declaraciones, son los manifiestos de intenciones proclamados por organizaciones supragubernamentales y las distintas conferencias que se generan en torno a la democratización de la enseñanza y lo pedagógico. Así, desde una dimensión formal, pero en la definición de los principios básicos que deberían ser observados por los estados miembros, cabe destacar la Declaración de los Derechos Humanos (1948), especialmente el artículo 27, que no por su generalidad es menos comprensivo, al afirmar que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural...” . La Declaración de los Derechos del Niño (1959, principio 7º) también incide en la necesidad de que los niños participen y se responsabilicen de su propia educación, “el niño debe beneficiarse de una educación que... le permita desarrollar sus facultades, su juicio personal y su sentido de las responsabilidades morales y sociales...”.

Por otra parte, la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa (1968) ha tratado algunos de los aspectos relacionados con el malestar y contestación estudiantil, especialmente de los niveles universitarios después de las revueltas parisinas, si bien con desiguales repercusiones en otras ciudades y naciones. Ese mismo año, los ministros europeos de Educación, en reunión celebrada en Francia (Versalles) proponen de forma

inequívoca la conveniencia de que los gobiernos de los estados miembros y demás organismos internacionales relacionados con lo educativo tengan en cuenta la trascendencia y responsabilidad de los alumnos en aquellas decisiones que les afecten en el ámbito escolar.

Similares propuestas son las surgidas en las Convenciones o Conferencias Internacionales auspiciadas por la Unesco y relacionadas con los estudiantes y su participación en la vida universitaria (Oslo, 1969): "El informe sobre los derechos y responsabilidades de los jóvenes" (1971), así como el informe elaborado por Edgar Faure (1972), "Aprender a Ser", en el que se apuesta decididamente por el desarrollo, por parte de los discentes, de un proceso endógeno de participación si se quieren asegurar unos mínimos éxitos coherentes con la naturaleza del proceso educativo.

En la actualidad y especialmente en el período que se inicia con la década del setenta e incluso a finales del sesenta, la situación más generalizada es de una cierta tendencia a incorporar fórmulas participativas que favorezcan situaciones en las que los distintos sectores de la comunidad educativa queden más o menos implicados, en unos casos estos criterios van más dirigidos a la participación de los padres, en otros a los profesores y en otros a los alumnos, siendo difícil encontrar situaciones similares entre los distintos estados, incluso entre los propios Centros de una misma región.

En Estados Unidos se da una característica que los diferencia del resto de los países de su entorno cultural, especialmente de Europa. El carácter semipúblico o semiprivado que adquieren los Centros escolares es un elemento decisivo a la hora de determinar la naturaleza de la comunidad educativa, más volcada en los asuntos escolares dentro de un contexto comunitario más amplio como es el de la ciudad o localidad. De este modo se articula una estructura democrática en la que hay un reparto de funciones y responsabilidades bien delimitadas entre autoridades, director y las clases. El Consejo de alumnos asume funciones y responsabilidades directamente relacionadas con lo educativo: disciplina, biblioteca, seguridad, etc., así como preparación de las asambleas en las que participan profesores y alumnos para resolver aquellos problemas de interés común.

Una sintonía con estos criterios de apertura a la participación de los alumnos es la que también se da en la enseñanza británica, si bien tiene distintos modos de desarrollo según los condados o el énfasis que los directivos de las escuelas ponen en el empeño. Un informe elaborado por el profesorado británico para la Conferencia Internacional sobre la Democracia en la Escuela (Amersfort, 1970) ya señalaba la tendencia a conceder a los alumnos la posibilidad de participar en la vida escolar, especialmente a través de los Consejos de representantes de alumnos, posibilitando así algunos cambios y mejoras en colaboración con los profesores, impensables unos años antes. Aunque durante los últimos años el sistema educativo británico ha vivido un proceso político fuertemente centralizador, sus efectos vienen determinados por la dependencia de tales transformaciones del criterio del director y por reticencia u opinión contraria que sigue manteniendo buena parte del profesorado a la incorporación de tales prácticas.

Medidas similares, con la intención de ir propiciando la participación de los alumnos, son introducidas en la reglamentación de la vida escolar en otros países, como Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Irlanda, etc., que van teniendo su materialización en el primer lustro de los años setenta. No obstante, la participación sigue siendo muy desigual, algunos sistemas de participación sólo tienen un carácter consultivo, en otros casos se llega hasta lo decisonal sobre cuestiones académicas, de disciplina o de orden interno de las aulas o Centro. La participación en las decisiones políticas y económicas de la vida escolar están aún lejos de establecerse como criterio y mucho más aún de generalizarse, por más que existan ejemplos muy significativos de cogestión escolar.

La educación para la ciudadanía o educación cívica es entendida cada vez más como un proceso de implicación activa del alumnado en las organizaciones a las que pertenece, incluidas las escolares. Y a pesar del predominio de los enfoques cognitivo/curriculares, que incorporan esta temática a los contenidos de las asignaturas de forma específica o transversal, son muchos los países que consideran necesario adoptar un enfoque práctico/experiencial que brinde oportunidades reales de participación en los Centros (e.g. Noruega, Polonia, España, Portugal).

2. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL MARCO JURÍDICO Y LEGAL

2.1. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: SUS ANTECEDENTES CONSTITUCIONALES

En España la participación de los alumnos en los Centros ha pasado por distintos enfoques, cuyas manifestaciones y oportunidades están supeditadas muy directamente a la situación social y política que se vive en cada momento.

La participación en lo educativo ya es contemplada desde una dimensión jurídico-legal por la *Ley General de Educación de 1970*, en la que se proclaman algunos de los principios que exigirán un tratamiento explícito de los procesos de participación, si bien todo ello encontraría serios obstáculos a causa del contexto socio-político-económico en el que va a tener que desarrollarse esta Ley, condenada al fracaso por la ausencia de una ley de financiación. Así y todo, conviene recordar algunos de los aspectos más interesantes que señalan una perspectiva aperturista y de clara ruptura con lo que venía siendo la concepción de la educación por parte del Estado.

En este sentido, se reconoce el carácter de servicio público fundamental en el que los alumnos, junto con los demás miembros de la comunidad educativa, deberán participar corresponsablemente en los procesos de perfeccionamiento y eficacia (art. 3.1), al tiempo que se dispone la necesaria coordinación de los distintos órganos de gobierno de los Centros con las demás entidades, entre las que se encuentran las Asociaciones de Alumnos en los Centros de Formación Profesional de Segundo Grado o Educación Universitaria (art. 57), así como los círculos de alumnos en los Consejos asesores junto con los padres y profesores (art. 62.4).

Más explícito es el artículo 125 cuando señala que "... Los estudiantes, junto con el deber social del estudio, tendrán los siguientes derechos: ... Tres. A la cooperación activa en la obra educativa en la forma adecuada y con los límites que imponen las edades propias de cada nivel educativo...; Siete. A constituir círculos culturales y deportivos en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y Asociaciones en el de Educación universitaria,...", si bien terminaba con la etiqueta de "... dentro del marco de las finalidades propias de su específica misión estudiantil", lo que acarrearía más de un problema, sobre todo en el nivel universitario, pues ¿dónde está el límite de la específica misión estudiantil? y, sobre todo, ¿quién debe interpretar ese límite?.

En el artículo 128 se desarrolla el contenido de la participación estudiantil en la tarea educativa de acuerdo con la reglamentación que se establezca, sin más límites que los propios de la edad de los participantes, y que se orientan a tres aspectos inherentes a la labor educativa: intensificar la enseñanza en determinadas materias y ordenar temporalmente las actividades docentes; reclamar en caso de abandono de las funciones educativas, y valorar de forma razonada, en bachillerato, formación profesional y educación universitaria, al profesorado, Centro y medios empleados en su formación.

También el asociacionismo estudiantil encuentra su referencia en el marco legislativo, cuando en esta Ley, artículo 131, define las Asociaciones de alumnos en los ámbitos universitarios y los círculos culturales en los de Bachillerato y Formación Profesional, asignándoles como misiones prioritarias la representación corporativa en los órganos de gobierno de los Centros, la realización de actividades formativas y la extensión cultural.

Sin embargo, la mayor parte de estas regulaciones de la Ley no hallan su cauce en el desarrollo que se hace de ésta, sobre todo aquellas que quedaban más ligadas a la promulgación de un estatuto de los Centros escolares, y que tardará más de diez años en ser una realidad. Otra cuestión de significativa importancia para los Centros es la de los horarios, que según esta Ley podrían ser objeto de decisión compartida con los estu-

diantes, lo cual nunca llegó a hacerse realidad al quedar establecidos de forma reglamentaria (art. 10.2).

De todos modos, aunque ésta fue una buena ocasión para iniciar cambios, al menos en los primeros años de puesta en marcha de la Ley las prácticas escolares continuaban dominadas por las rutinas y vicios anteriores, excepto quizás en los Centros escolares de nueva creación. Contribuyeron a esto el modo en que se llevó la fusión y concentración de escuelas así como la ausencia de una normativa clara que regulase el funcionamiento de los Centros, dependiendo éste casi siempre de la autoridad y del mejor o peor hacer de la dirección del Centro o inspección de zona.

Así pues, la indefinida y a veces contradictoria normativa legal, la ausencia de un estatuto regulador de las relaciones en el Centro escolar, el apego a prácticas pedagógicas tradicionales, la pervivencia de un modelo de escuela jerarquizado que descansaba en la autoridad del director y del servicio de inspección, la falta de una cultura participativa en el seno de la organización educativa y la inercia que mostraba en general la sociedad, hacen que la participación sea sólo letra en el Boletín Oficial del Estado, con muy poco calado en las estructuras y dinámicas operativas de las escuelas, sin que por ello falten ejemplos de actuaciones aisladas o colectivas que demuestran las posibilidades de la participación incluso en climas tan adversos como los descritos.

Sólo a partir de 1.975 se puede hablar de una generalizada sensibilidad hacia la participación que lleva a colectivos y entidades a solicitar procesos reales de democratización de la gestión de la enseñanza. Uno de los documentos más significativos y que constituye todo un referente de esta situación es el *Manifiesto del Colegio de Doctores y Licenciados de Ciencias y Letras de Madrid* (1976) titulado “Una alternativa para la enseñanza”, en el que se apuesta por un paulatino pero inequívoco proceso de democratización del sistema educativo.

Otras declaraciones o enunciaciones de principios de esta naturaleza se encuentran en los estudios y propuestas de las distintas Conferencias Episcopales, tanto regionales como española, de los movimientos de

renovación pedagógica como la X Escola de d'Estiu de Barcelona, de las Federaciones de Padres de Alumnos o de diversas Organizaciones de Centros.

Bien es cierto que estas declaraciones, tal y como ocurriera en ocasiones anteriores, no constituyen en muchos casos más que una toma de conciencia bien intencionada, pero que no pasan de la mera propuesta o declaración de principios, sin que ello suponga cambios significativos en la conciencia de los grupos o responsables que deberían ponerlo en práctica. Incluso se puede afirmar que las entidades que proclaman tales principios no tienen asumido un modelo cultural que facilite la puesta en escena de tales fórmulas, lo que convierte a esas declaraciones en una reflexión más conectada con el “deber ser” que con las posibilidades reales de “ser”.

2.2. DESARROLLO CONSTITUCIONAL DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

“La L.O.D.E. y la política educativa del gobierno introduce una nueva cultura en el campo organizativo de la escuela, la cual pide una estrategia cultural que no puede quedar ni mucho menos realizada a base de Decretos legislativos, sino que necesita la iniciativa y colaboración de todos los que estamos implicados en este asunto... acentúa no la efectividad sino la afectividad” (Borrell, 1988:185).

Nuestro marco jurídico de participación por excelencia, la Constitución de 1978, consagra una serie de derechos y deberes de los ciudadanos entre los que cabe resaltar el derecho de participación en los asuntos de carácter público (artículo 23) y en particular en los relativos a la educación (artículo 27).

El reconocimiento expreso de la participación viene recogido en los apartados cinco y siete del artículo 27 cuando se señala respectivamente que *“los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con partici-*

pación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de Centros docentes” y “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Por tanto, la participación del alumnado queda integrada en el desarrollo del principio que garantiza el derecho a la educación, si bien hace especial énfasis en la dimensión política de la planificación, gestión y control del servicio público como garantía de la finalidad de los fondos aportados por el Estado.-

Estos principios constitucionales son objeto de desarrollo por el Estatuto de Centros (LOECE), sustituido tras su breve vigencia por la L.O.D.E. (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), que rige hasta nuestros días.

La participación de los alumnos en los Centros educativos según la L.O.D.E. está referida básicamente, desde una perspectiva jurídico-normativa, a la posibilidad que tienen los alumnos de ejercer su influencia en la dirección y gestión de los Centros educativos sostenidos con fondos públicos (Centros públicos y privados concertados). Entre los efectos que cabría destacar de esta ley en relación directa a la participación de los alumnos, que ya aparecen enunciados en el preámbulo de la misma, son aquellos que tienen que ver con el “control y gestión de los Centros públicos”, su derecho a crear asociaciones y la protección de la “libertad de conciencia” de los propios alumnos.

El capítulo de derechos y deberes de los alumnos en la L.O.D.E. queda recogido fundamentalmente en el desarrollo de los artículos “sexto” y “séptimo” de esta ley, haciendo referencia expresa, en el primero de ellos, a los derechos básicos en lo que concierne a su formación, a la valoración del rendimiento, a su libertad de conciencia, al respeto de su integridad y dignidad, protección social, ayuda en sus necesidades por carencias familiares, económicas o sociales, etc., así como al consabido derecho de participar en la vida y funcionamiento del Centro educativo. Destaca el énfasis con que se resalta el deber de respetar el marco convivencial dentro del Centro educativo.

En el artículo séptimo se establecen normas relativas a la organización asociativa de los alumnos, con la posibilidad de crear asociaciones que, acordes con el marco normativo que las regule, se conviertan en vehículo de finalidades acordes con la propia formación de los alumnos, como las de: ser cauce expresivo de los alumnos, colaboración en las tareas propias de los Centros educativos, promoción de la participación en este sector, así como promover actividades culturales, deportivas, recreativas, etc. y especialmente todo aquello que tenga relación con el trabajo cooperativo y de equipo. El marco regulador de las asociaciones de alumnos queda definido por el Real Decreto 1.532/86 (B.O.E. del 29-VII-86) así como por la Orden Ministerial de 27 de mayo de 1987 (B.O.E. del 30 de mayo) y mediante la cual se desarrolla el artículo séptimo de aquel. Se completaría este marco legislativo con el Real Decreto 1.543/88 (B.O.E. del 26-XII-88) sobre Derechos y Deberes de los Alumnos, que crea la Junta de Delegados. Este Decreto ha sido modificado recientemente por Real Decreto 732/1.995, de 5 de mayo (B.O.E 2-VI-1995).

Es en este contexto de participación política en el que se hace necesario potenciar la implicación efectiva del alumnado, como prolongación de su propio proceso de formación, madurez y protagonismo en relación a su propia educación, estrechando el triángulo de corresponsabilidad profesor-familia-alumno, sin excluir a otros sectores implicados en tal proceso.

Por tanto, establecidas reglamentariamente las condiciones de participación de los alumnos en los Centros educativos, y al mismo tiempo que se reconoce su derecho a participar en las tareas de la planificación educativa en los niveles de supracentro, a través de los Consejos Escolares municipales en algunos casos, los Consejos Autonómicos (Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa) y el Consejo Escolar del Estado, se impone la necesidad de conocer acerca de la naturaleza, los límites y las posibilidades de esa participación, especialmente la más básica y elemental, la que se ejerce en los niveles más generalizados, en el día a día de las aulas y de los Centros educativos y, muy especialmente, en el desarrollo de esa participación en la gestión y control de la vida de los Centros escolares. Participación esta última que formalmente se canaliza a

través de los Consejos Escolares de Centro, pero que al mismo tiempo tiene otra serie de estructuras, connotaciones culturales y formas de relaciones, que dicen acerca del concepto y desarrollo de la participación que afecta a los alumnos en nuestros Centros escolares. En definitiva, se hace necesario profundizar en el conocimiento del modelo subyacente de cultura que predomina en las escuelas, a fin de lograr un acercamiento entre lo explícito y lo oculto.

Finalmente, la regulación de la participación de los alumnos en los Centros educativos habrá de analizarse a la luz de las posibilidades y límites que ofrecen los Reglamentos de los Centros educativos, primero por el R.D. 2.376/85 de 18 de diciembre, que regulaba los órganos de gobierno de los Centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, vigente hasta la promulgación de sendos Reglamentos de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria (R.D. 819/1.993 de 28 de mayo, BOE 19-VI-93) y de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 929/93 de 18 de junio, BOE 13-VII-93), y, finalmente, por los nuevos Reglamentos de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria (R.D. 82/1.996 de 26 de enero, BOE 20-II-96) y de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 83/96 de 26 de enero, BOE 21-II-96).

2.3. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y LA REFORMA EDUCATIVA

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E, Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre) no ha supuesto cambios sustantivos en la conceptualización de la participación de los alumnos en los Centros escolares, si bien incorpora elementos que afectarán a esa participación por exigencias de la nueva estructura del sistema educativo que modifica el tipo de Centros escolares, denominados Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Primaria e Institutos de Educación Secundaria. Otra consecuencia que cabe resaltar es la relativa a la figura del Administrador en aquellos Centros de Educación Secundaria

que el Ministerio determine, por cuanto va a suponer de homogeneización de la vida escolar.

La promulgación de la L.O.G.S.E. trae consigo algunos cambios en la estructura y funcionamiento de los Centros educativos como exigencia de su acomodo a la nueva estructura del sistema escolar, reducción de la educación primaria, y al proceso de concreción, diseño y desarrollo del currículum. Por este motivo el Reglamento de los Órganos de Gobierno de los Centros Públicos (R.D. 2.376/85) es reemplazado por sendos Reglamentos, el de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria (R.D. 819/1.993 de 28 de mayo, BOE 19-VI-93) y de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 929/93 de 18 de junio, BOE 13-VII-93), creándose así una nueva situación en la estructura participativa y de Gobierno de los distintos Centros, especialmente la que hace referencia a la composición del Consejo Escolar.

**NÚMERO DE REPRESENTANTES POR SECTOR
EN EL CONSEJO ESCOLAR
(R.D. 82/96 y 83/96)**

Tipo de Centro	Número de Profesores	Número de Padres	Número de Alumnos	Personal no docente	Otros
Inf. y Prim. 9 o más u.	cinco	cinco	cero	uno	uno
Inf. y Prim. 6 a 8 u.	tres	tres	cero	cero	uno
Inf. y Prim. 2 a 5 u.	dos	dos	cero	cero	uno
I.E.S.	siete	tres	cuatro	uno	uno + 1?
I.E.S. < de 12 u.	cinco	dos	tres	uno	uno

Como fácilmente se aprecia, los Centros de Secundaria conservan una representación sectorial muy similar a la de los anteriores Consejos

Escolares. Sin embargo, en los Centros de Infantil y Primaria desaparece en la práctica la representación de los alumnos, si bien se reserva la facultad de que cada Centro contemple, según criterios contenidos en el P.E.C., una representación de alumnos con voz pero sin voto en el Consejo Escolar. En la realidad esa representación ya era escasa, no tanto por el número como por su efectividad. El problema que ahora se presenta no es tanto de respaldo jurídico a esa representación sino la menor edad del alumnado de primaria -hasta 12 años- y el modo en que estos Centros van a propiciar esa parcela de la formación integral de los alumnos que es aprender a colaborar y compartir responsabilidades en tareas que afectan al conjunto de los individuos, en este caso circunscrito al espacio del Centro educativo, y toda vez que tal posibilidad no es exigida en el marco legal y sólo afecta al Centro en la medida en que éste lo asuma como su compromiso.

En los Institutos de Educación Secundaria, de acuerdo con el R.D. 83/96 en sus artículos 74 a 77, se reglamenta la estructura participativa del alumnado a través de los mecanismos de representación por los delegados y la Junta de Delegados, que podrá operar en pleno o en comisiones, atendiendo a los cursos o etapas educativas. El contenido de las funciones de estas Juntas de Delegados queda ligeramente ampliado con respecto a lo dispuesto en el R.D. 1.543/88 de Derechos y Deberes de los Alumnos, al tiempo que facilita la información y audiencia por parte de los órganos de gobierno a esta Junta en las cuestiones relativas a los aspectos didácticos, materiales educativos, evaluaciones y sanciones entre otras.

De hecho, los alumnos necesitan contar con una infraestructura participativa que no se limite al aula como cauce de participación de un grupo, sino que permita la colaboración en la toma de decisiones del Centro. En este sentido el R.D. 1.543/88 de 28 de octubre (BOE, 26-XII-88), "sobre derechos y deberes de los alumnos" venía a definir un marco de convivencia en las relaciones que se establecen en el seno de la comunidad educativa.

El artículo diez de este R.D. establecía el derecho a la participación de los alumnos en el "funcionamiento y la vida de los Centros, en la

actividad escolar y en la gestión de los mismos”, así como en el “Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares Territoriales y en los Consejos Escolares de los Centros o en otros órganos de gobierno...”. En el artículo once se dispone la regulación por los Reglamentos Orgánicos de los Centros de una Junta de Delegados, como órgano colegiado integrado por los representantes de los alumnos de los distintos cursos académicos y por los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar.

Las funciones atribuidas por el R.D. a estas Juntas parecen, en teoría, bastante acordes con lo que supone el desenvolvimiento cotidiano de la vida institucional, toda vez que hacen referencia al conocimiento de la problemática de cada grupo o curso, información de los asuntos tratados en el Consejo Escolar, elaborar informes para el Consejo Escolar, hacer propuestas para la mejora del Reglamento de Régimen Interior, informar a los estudiantes de sus actividades y realizar propuestas sobre horarios de actividades escolares y extraescolares. Sin embargo, como veremos más adelante, la realidad pone en entredicho la eficacia de tal propuesta, por las dificultades con que se van a encontrar esas Juntas para realizar su tarea.

Paralelamente a los cauces de participación en el gobierno de los Centros, la reforma curricular ha posibilitado la implantación de nuevos modelos de participación en el aula (Pérez y Gimeno, 1994). “Los equipos de reforma acuerdan desarrollar la participación especialmente en la capacidad de elegir contenidos, módulos o centros de interés; el desarrollo de asambleas, la participación en los consejos escolares, los trabajos en grupo y la actividad de los talleres” (Martínez Rodríguez, 1993:214). Sin embargo, y como sugiere este autor, el discurso de la Reforma acerca de la participación ha sido empleado por parte del profesorado para tomar algunas decisiones curriculares, pero, en general, no ha sido asumido por el conjunto de los alumnos ni de los docentes.

Los cambios introducidos en el marco jurídico a partir de los nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros (R.D. 82/96 y R.D. 83/96) así como en el R.D. 732/95 de Derechos y Deberes de los alumnos no modifican la situación descrita anteriormente.

2.4. IMPORTANCIA Y EFECTOS DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO

En el conjunto de la investigación educativa no se han hecho demasiados esfuerzos por conocer empíricamente los efectos que tiene en el alumnado la democratización estructural de las escuelas. Según Rayou (1993), en los últimos años las autoridades educativas han desplazado su atención desde la formación cívica de los jóvenes al objetivo más específico de su inserción profesional en la sociedad. Esto se refleja en el descenso del número de estudios sobre la socialización política de los jóvenes, más frecuentes en los años 70. No obstante, importantes cambios experimentados recientemente en Europa, como la caída del muro de Berlín o la guerra en Yugoslavia, están provocando un resurgir de estas cuestiones en el debate pedagógico.

En la revisión de la investigación que hace Conway (1984), encuentra que la participación de los alumnos se encuentra positivamente asociada con medidas actitudinales, indirectas, más que con mejoras en el rendimiento académico. Así, señala entre sus efectos la mejora de las actitudes hacia la escuela, la existencia de interacciones más positivas entre los alumnos o su constancia en el trabajo cuando el profesor se ausenta.

La participación en actividades extraescolares contribuye al desarrollo de actitudes políticas democráticas. Ziblatt (1970) encuentra que cuanto mayor es la participación de los alumnos en actividades extraescolares, mejores son sus sentimientos de confianza social y más positivas sus actitudes hacia la política.

En general, se asume como uno de los fines básicos del sistema escolar conseguir de los alumnos ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos. Se afirma incluso que las actitudes de los alumnos hacia el sistema político-social guardan relación con las actitudes hacia el sistema político-escolar (Hepburn, 1983), sin que por ello podamos pensar en una relación de causa-efecto unidireccional.

Las investigaciones realizadas hasta ahora, conscientes del poder limitado de la escuela sobre las actitudes políticas, muestran no obstante

su acuerdo sobre la importancia que tiene el “ethos” escolar en la creación de actitudes y valores democráticos (ej: John y Osborn, 1992). Es a través de este ethos o cultura organizativa y no mediante discursos o contenidos académicos como transmite los valores sociales. La idea esencial es que la escuela socializa políticamente no tanto a través de las materias del plan de estudios como de su propia organización. *Las escuelas influyen en la socialización política de los alumnos básicamente a través de la forma en que están organizadas* (Harber, 1991). Sin desprestigiar el peso de otras influencias contextuales, se han comprobado los efectos positivos de las escuelas organizadas democráticamente sobre las actitudes de los alumnos hacia los derechos y libertades cívicas, el respeto mutuo y los valores participativos.

Inspirados en la filosofía de Dewey de que la escuela no es sólo preparación para la vida sino la vida misma, algunos autores han explicado el fracaso de las escuelas a la hora de conseguir esta meta por el hecho de plantearla como un contenido curricular al uso y no mediante la creación de las condiciones que hagan posible al alumno vivir directamente la experiencia democrática (Radz, 1980). El niño aprende la responsabilidad democrática a través de su experiencia, participando en las decisiones que le afectan, observando la conducta de los adultos, asumiendo responsabilidades, no a través de discursos moralistas. Es la escuela en su conjunto (“learning culture”) la que transmite importantes valores políticos (Anyon, 1981).

Como hemos sugerido en otra ocasión, seguramente la escuela no es una réplica del sistema político en miniatura ni un ejemplo reducido a escala de la sociedad en la que vivimos pero sí inicia en ella. En la escuela se dan unas relaciones humanas complejas que ofrecen continuas oportunidades para poner en práctica los principios que regulan la vida de una sociedad.

“Si los alumnos sienten lejanos los órganos donde se toman decisiones en la escuela, seguramente se sentirán poco interesados para intervenir en la vida pública, acentuándose el actual aleja-

miento de las instituciones políticas democráticas respecto a los ciudadanos. Si las experiencias democráticas en los Centros y en las aulas contribuyen a la adquisición de conocimientos y actitudes esenciales en la vida de las sociedades democráticas, la educación política, entendida no como ritualismo patriótico sino como educación para la responsabilidad social, es también una cuestión escolar” (San Fabián, 1994a:21).

3. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA REALIDAD ESCOLAR

3.1. UN CAMINO SEMBRADO DE DIFICULTADES

A pesar de la abundancia de argumentos teóricos y normas jurídicas para justificar la participación escolar, podemos decir que la democracia no ha impregnado en profundidad el funcionamiento de los Centros, esto es, las relaciones entre profesores y alumnos, entre profesores y padres, entre profesores y administradores. El trabajo cooperativo sigue siendo una excepción dentro y fuera del aula. Las relaciones tradicionales de autoridad se mantienen, produciéndose un marcado desfase entre la teoría y la práctica, entre el discurso educativo oficial y las prescripciones y prácticas que regulan la vida cotidiana de los Centros.

La práctica democrática de los Centros pone de manifiesto no pocas deficiencias: se usurpan funciones a los órganos colegiados, los alumnos no ejercen una influencia real en las decisiones, el Consejo es un órgano formalista que se limita a recibir información, etc. La propia actitud de los adultos en los procesos electorales, marcada por la atonía y la falta de interés, constituye un desincentivo más. En las últimas elecciones al Consejo Escolar, aunque con grandes diferencias entre unos Centros y otros, votaron el 9,90% de los padres y madres (fuente: Dirección Provincial del MEC en Asturias).

Si la participación en el sistema educativo constituye una meta aún por conseguir (Gil Villa, 1995), la precariedad del modelo democrático es especialmente manifiesta al tratarse de la participación del colectivo de alumnos. La tarea de hacer efectiva la participación del alumnado en los Centros escolares encuentra no pocas dificultades, las cuales guardan relación con los distintos planos que definen la situación en la que se halla

el alumno en el Centro, marcada por su inferioridad respecto del resto de los sectores -formación, edad, status, experiencia, información, etc.-. Su condición de aprendiz, de miembro de una organización caracterizada por una relación asimétrica de poder y su pertenencia a una sociedad donde el reconocimiento de las capacidades políticas de ciudadano sólo se adquieren por razón de edad -mayoría de edad-, contribuyen a esta situación de inferioridad.

Los estudios realizados sobre la participación de los alumnos en la toma de decisiones de los Centros ofrecen en general un panorama bastante desolador, no sólo en nuestro país, sino también en otros sistemas educativos (ej:Pascal, 1988; Roberts y Dungan, 1994). En la mayoría de los casos, los alumnos de enseñanza primaria y secundaria no forman parte de los órganos de gobierno de los Centros y, cuando tienen representación en ellos, suelen ignorar sus propios derechos como miembros de los mismos. Schmuck y Schmuck (1990) encuentran que los líderes estudiantiles elegidos en los Centros escolares tienen muy poco poder para influir en las decisiones que se toman en el gobierno de sus Centros.

En la enseñanza primaria, la democratización de la gestión escolar no suele contemplar a los alumnos como agentes activos. De hecho, en nuestro país, y a raíz de la reforma del sistema educativo realizada por la LOGSE y la reducción de la enseñanza primaria hasta el período de edad de doce años, los alumnos de esta etapa ya no tienen representantes en el Consejo Escolar del Centro como miembros de pleno derecho.

Se plantea una vez más la siguiente pregunta: ¿es posible una participación autónoma y responsable del alumnado en los Centros de primaria?. En general, se percibe un marcado escepticismo hacia los órganos democráticos formados por niños. A los ojos del profesorado, el tema de la participación de los alumnos es uno de esos temas menores que se plantean cuando surge algún problema de disciplina o de implicación de los alumnos en actividades paraescolares. En la mayoría de los sistemas educativos, profesorado y administradores tienden a ver como ineficaces e inoperantes los consejos formados por alumnos, los cuales suelen carecer

de influencia real, limitándose a crear una ilusión de democracia representativa (Schmuck y Schmuck, 1990).

En este sentido, “nos parece negativo que antes de haber desarrollado el modelo participativo y democrático de la educación y sin haber puesto todos los recursos imprescindibles para dicho desarrollo haya opiniones, cada vez más extendidas, de que este modelo no es válido y que debemos abandonarlo” (Domenech y Viñas, 1992:23, citado por Gil Villa, 1995). Como sugiere Fernández Enguita (1993), la ineficiencia de la participación del alumnado puede ser consecuencia no de su mal funcionamiento, sino al revés, son las escasas posibilidades de influir las que hacen que se pierda todo interés en participar.

3.2. LA PARTICIPACIÓN EN LOS CONSEJOS ESCOLARES

Tal como se deriva del desarrollo legislativo del derecho de los alumnos a participar, un análisis de la participación del alumnado en nuestro sistema escolar debe hacer referencia necesariamente a su situación *como miembros de los Consejos Escolares*, órganos colegiados de gestión participativa de un Centro.

Los datos ofrecidos por el propio Ministerio de Educación y Ciencia y las realidades constatadas en provincias, comarcas y Centros concretos no son coincidentes, probablemente por la diversificación de las fuentes de consulta, pero muestran globalmente una tendencia a la baja en los índices de participación. En el curso 86-87, según cifras manejadas por el propio Ministerio de Educación y Ciencia, el porcentaje medio de participación del alumnado no llegaba al 70%, descendiendo en los Centros de Formación Profesional por debajo del 55% y en Bachillerato el 66% (CIDE, 1991:64). De los datos obtenidos en Asturias en los cursos escolares 1990/91 y 1991/92 (Pérez Pérez, 1993:793-796) la situación no es mucho más optimista, al situarse el índice medio en 80%, con descenso en los Centros de Enseñanzas Medias hasta el 60%, si bien en el 40% de los

ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ELECCIONES PARA CONSTITUIR LOS CONSEJOS ESCOLARES (FUENTE: PÉREZ PÉREZ, R.- 1.993).

Colegios Públicos de E.G.B./Preescolar	89%
Colegios Privados Concertados	85%
Institutos de Enseñanzas Medias, B.U.P./F.P	61%

ÍNDICE MEDIO GLOBAL 82%

OTROS DATOS DE INTERÉS:

Colegios Públicos de E.G.B./Preescolar:

* Centros con índice inferior al 50% de participación (*)	3%
* Centros con índice superior al 95% de participación.....	33%

Colegios Privados Concertados:

* Centros con índice inferior al 50% de participación.....	8%
* Centros con índice superior al 95% de participación.....	70%

Institutos de Enseñanzas Medias (B.U.P./F.P.):

* Centros con un índice inferior al 10% de participación.....	10%
* Centros con un índice entre el 10 y el 50% de participación.....	40%
* Centros con un índice superior al 80% de participación.....	27%

(*) No se incluyen los centros de Preescolar o de E.E. que, obviamente, no eligen representantes de alumnos.

Centros no llegan al 50% de la participación. De todos modos, hay en este nivel educativo un 15% de los Centros cuya participación no alcanza al 20% de los alumnos (ibidem:794).

Sólo los Centros privados-concertados, que en su nivel de BUP-COU-FP tienen una estructura organizativa y de gobierno asimilada a la de la pública, los porcentajes de participación se mantienen estables, ya que en la pública, especialmente en BUP-FP, los descensos son, en los últimos 5 años superiores al 15%, descendiendo el índice medio de participación del 50%. Estos datos son muy similares a los publicados por el Consejo Escolar del Estado en su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo de 1992*. La explicación a la diferencia entre Centros públicos y privados la encontramos básicamente en relación a algunos factores inherentes al organigrama y funcionamiento de los propios Cen-

tros privados, donde las actividades, incluidos los actos electorales, se realizan bajo un mayor control de las actuaciones y siguiendo las directrices emanadas de la dirección del Centro. En general hay una asunción, poco contestada, de la planificación de las actividades que se realizan en el Centro. Esta "normalidad" funcional lleva a que los alumnos queden inmersos en el conjunto de la actividades que el Centro programa, incluidas las de elegir a sus representantes para el Consejo Escolar.

La participación del alumnado en los órganos de gobierno de los Centros educativos tiene desde el punto de vista de la representación-representatividad una dificultad que le viene dada por el desinterés manifestado a la hora de elegir a sus representantes por parte de un porcentaje significativo del mismo. Los menos participativos parecen ser los Centros de Formación Profesional. Sin embargo, equiparar la participación de los alumnos con los índices de participación en la elección de sus representantes en el Consejo Escolar es en cierta medida un despropósito, por cuanto se está equiparando la participación en un evento que se celebra cada dos años con lo que debería ser un proceso permanente de relación y coimplicación en la vida institucional, tanto a nivel de convivencia como de establecimiento y logro de objetivos acordes con las finalidades educativas. Otra cosa distinta es que en los procesos electorales se den situaciones en las que el número de alumnos candidatos sea elevado con relación a lo que cabría esperar, llevados en ocasiones por afán de protagonismo, influencia de mayores o también por compromiso social con sus compañeros y deseo de mejorar el Centro. (Véase tabla de la página siguiente).

Así pues, las sucesivas elecciones a los Consejos Escolares muestran la tendencia a disminuir la participación de alumnos, y también la de los padres, con mayor incidencia en los Centros públicos y las EE.MM. Pero para saber qué es lo que ha llevado a esa progresiva deserción es preciso analizar cómo ha sido el funcionamiento de estos órganos colegiados.

Diversos estudios sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares (Gil Villa, 1993) llegan a la conclusión de que se han convertido en meros órganos de certificación de las decisiones tomadas previamente o

de aprobación de informes elaborados. Con frecuencia se tratan temas que tienen que ver con el control, sobre los que el Centro suele tener poca autonomía, limitándose a ratificarlos. Las posibilidades de influir en las decisiones y acuerdos del Consejo por parte de alumnos y padres son prácticamente nulas (Elejabeitia et al.1987). En los Consejos Escolares ni se les consulta ni se les tiene en cuenta, a veces ni siquiera se les deja hablar.

ÍNDICES DE PARTICIPACIÓN Y DESVIACIONES PORCENTUALES EN LA DEFINICIÓN DE LAS CANDIDATURAS DEL ALUMNADO PARA CONFIGURAR EL CONSEJO ESCOLAR (Fuente: Pérez Pérez, R. -1.993).

Colegios Públicos:

* Porcentaje medio	7%
* Centros con menos del 5 % de alumnado candidato (*)	47%
* Centros con 15% o más del alumnado como candidato	15%

Colegios Privados:

* Porcentaje medio	5.7%
* Centros con menos del 5 % del alumnado candidato	55%
* Centros con 15% o más de alumnado como candidato	2%

Institutos de Medias:

* Porcentaje medio	1.4%
* Centros con menos del 5% del alumnado candidato(&)	100%

(*) No se incluyen los centros con ausencia de candidatos.

Por otra parte, la mayor participación de los alumnos de Primaria en las elecciones al Consejo Escolar puede deberse al carácter ritual y cuasiobligatorio que éstas tienen para los alumnos de menor edad (Gil Villa, 1993).

Las actas de los Consejos Escolares ponen de manifiesto que alumnos y padres apenas intervienen en las reuniones y cuando lo hacen se trata de comentarios sobre las actividades extraescolares, cuestiones de horarios y en el apartado de “ruegos y preguntas” (Gil Villa, 1995). Los alumnos identifican el Consejo Escolar con un lugar de conflictos, asuntos de disciplina y, en general, reuniones “soporíferas”. Apenas intervienen,

excepto si se les pregunta, y suelen votar, especialmente los de EGB, las posturas mayoritarias. Se les trata de manera paternalista, dándose casos donde los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar no pueden asistir al mismo cuando se tratan temas de “indisciplina”.

Sin entrar ahora a analizar en detalle las limitaciones que representa la fórmula participativa del Consejo Escolar, lo cierto es que después del moderado entusiasmo suscitado por la constitución de los primeros Consejos Escolares, la participación e interés en los procesos sucesivos ha ido descendiendo paulatinamente hasta límites que denotan un alto grado de apatía por la implicación en la vida institucional. Esta situación tiene su correlato no sólo en otros ámbitos institucionales sino también en otros planos de la vida de los propios Centros -como es el caso de la falta de candidatos a la dirección escolar-, lo que nos dice que nos encontramos ante una realidad manifiestamente mejorable.

3.3. LA PARTICIPACIÓN MÁS ALLÁ DE LAS ESTRUCTURAS DE GESTIÓN

Si la implicación de los alumnos en los órganos formales de participación deja bastante que desear, el funcionamiento de otros cauces menos estructurados y jerárquicos también plantea problemas. Incluso en sus modalidades menos formales y más autónomas, como es la asamblea de clase, la participación de los alumnos constituye una práctica muy deficiente (Rodríguez y Murillo, 1994).

El más importante de estos cauces participativos lo representa sin duda la figura del *delegado/a*, de tradición importante en los Centros de EE.MM., que ha sido eclipsada por la L.O.D.E. a favor de los consejeros y posteriormente reconsiderada mediante la creación de la Junta de Delegados. Por lo general, el delegado es visto desde una óptica defensiva o de confrontación con el profesorado -el delegado es el que “se chiva” o el que “da la cara”-, más que como un “portavoz”. Ello se corresponde a su vez con las funciones que le asigna el profesorado: velar por el orden de la

clase, ser confidente de su tutor, borrar la pizarra, etc. El papel de los delegados es reducido a ayudar a los profesores en el objetivo de mantener el orden en las aulas. “Un delegado de alumnos llega a reconocer que no sabe si le gustaría participar más porque nunca lo ha hecho” (Gil Villa, 1995).

En un estudio sobre seis Centros de enseñanza de la provincia de Salamanca, Gil Villa (1995) describe un panorama que puede resultar familiar: sólo los profesores hacen reuniones preparatorias del Consejo Escolar; los alumnos de E.G.B., y sus delegados, no conocen el Real Decreto sobre Derechos y Deberes donde aparece regulada la Junta de Delegados; los alumnos de EE.MM. han oído hablar del Real Decreto pero no conocen su contenido; sólo en un caso existe la Junta de Delegados, la cual funciona como canal de comunicación unidireccional-descendente, informando a los alumnos de las decisiones del Consejo pero no transmite al Consejo las demandas de los alumnos.

El papel asignado al delegado/a es un ejemplo claro de interferencia entre el rol académico de aprendiz y el de ciudadano con plenos derechos. Los delegados/consejeros “estiman que no son tratados como iguales en las diversas negociaciones en las que representan a sus compañeros, puesto que, en lugar de considerarlos personas sociales, los adultos siguen viendo en ellos sólo a alumnos evaluados por notas; para poder hablar en nombre de los demás es preciso ser primero un buen alumno... aceptar responsabilidades aleja de los compañeros” y se corre el riesgo de separarles de su base legítima, el grupo de iguales (Rayou, 1993:33-34).

El delegado se encuentra ante dos fuerzas contrarias, la de sus compañeros, que esperan de él un interlocutor ante el profesorado para defender sus derechos y la del profesorado que ven en él una prolongación de su propio rol disciplinario. Los delegados están entre el permanente dilema de agradar a unos o a otros.

El delegado actúa en la práctica como “asistente y esbirro del profesorado” asumiendo funciones de control, represión y espionaje sobre sus compañeros, junto con tareas rutinarias irrelevantes tales como limpiar la

pizarra, ir por tiza, llevar el parte, ayudar a recoger el material de clase... (Fernández Enguita, 1993). El alumno delegado o consejero es ante todo y en primer lugar un alumno y un hijo, es decir, un menor de edad. Esto concede a la función de delegado un carácter simbólico, ya que su actuación está presidida por el temor a que el profesor tome represalias en las calificaciones (Gil Villa, 1993) o los propios padres le increpen por desatender sus deberes de estudio y obediencia escolar.

Patrick Rayou (1993), refiriéndose al caso de Francia, afirma que la participación de los alumnos de secundaria en las estructuras formales de los Centros tiene un doble efecto: confirmar su posición subordinada en relación a los adultos y separarlos de su única base legítima que es el grupo de iguales.

Una prueba más de cuanto venimos diciendo es la ausencia de *asociaciones estudiantiles* con arraigo efectivo en los Centros escolares, pues aún cuando éstas existan, tienen un bajo porcentaje de afiliación, el 90% de los alumnos de enseñanzas medias no suelen tener contacto ni conocimiento de asociaciones de esta naturaleza. En otros casos algunos alumnos las identifican por su proximidad a determinadas orientaciones políticas y con intereses no siempre en sintonía con los auténticos problemas que viven en el Centro (Pérez Pérez, 1993). La radicalidad y contundencia con la que en momentos dados aparecen situaciones de fuerza en estos colectivos, por ejemplo huelgas de estudiantes de medias, vendrían a explicar esta postura. Esta tesis se refuerza si se tiene en cuenta que una vez concluida esta fase reivindicativa en la calle, la "organización" del movimiento y su estructura se desvanecen con la misma facilidad con que se ha generado. Por otra parte, la movilidad estudiantil, promoción, cambio de Centro, abandono, etc., son otras tantas dificultades para el crecimiento de este tipo de estructuras participativas al abrigo de las propias instituciones. Con la L.O.D.E. estas asociaciones, como las de los padres (San Fabián, 1994c), han quedado aisladas de la estructura de gobierno del Centro, al no guardar relación con los consejeros ni delegados.

Pero la jerarquización escolar no se manifiesta sólo en el ámbito de la gestión, sino que traspasa los demás ámbitos. Como ha señalado

Martínez Rodríguez (1993), refiriéndose al alumnado, la participación diferencial se corresponde con una jerarquización curricular: las materias instrumentales -matemáticas y lenguaje-, donde existen tradicionalmente menos espacios de decisión para los alumnos, son las que reciben mayor reconocimiento a la hora de valorar su rendimiento.

Se ha dicho que el papel del alumnado en el Consejo Escolar es reflejo del papel que desempeña *en las clases*. La participación en clase, por lo general, no se da, impera la clase magistral, salvo en ciertas asignaturas que se consideran “marías”. La democracia no entra en las aulas o cuando entra lo hace en unas aulas -clases de humanidades y ciencias sociales- y no en otras, más vinculadas a la producción -clases de matemáticas, ciencias experimentales, tecnología-, tal como ha puesto de relieve Fernández Enguita (1992:57-69). Si el aprendizaje democrático se reduce a los límites de una asignatura o aula lo que se aprende es que “la democracia es una cosa que puede practicarse en algunos contextos, pero en otros no” (ibidem: 65). El aprendizaje democrático se convierte así en una experiencia de igualdad formal, en el “aprendizaje del desdoblamiento”.

“Lo cierto es que, en el ámbito del aula, la mayoría de los alumnos ni siquiera se plantean la posibilidad de tener alguna capacidad de decisión o codecisión” (Fernández Enguita, 1993:147).

Por su naturaleza y fines los Centros escolares están expuestos a una continua contaminación entre el ámbito académico y el social, de forma que es difícil para el profesorado separar la competencia académica de la competencia sociopolítica en sus juicios y actitudes hacia los alumnos. En gran parte, el tratamiento que el profesorado da a los alumnos como participantes en los distintos ámbitos fuera del aula suele ser una continuidad de la relación asimétrica que existe en el aula. Los profesores acaban extrapolando su “competencia” de expertos en el aula a la “competencia” que se desarrolla en cualquier otro ámbito escolar, como es el caso del Consejo Escolar (Gil Villa, 1993 y 1995).

3.4. ALGUNAS EXPLICACIONES A LA SITUACIÓN ACTUAL

Martínez Rodríguez (1993) analiza a través de estudio de casos tres ámbitos donde se desarrolla la participación del alumnado -el Consejo

Escolar, la asamblea y la participación en las sesiones de clase-, para concluir que es el profesorado el que termina asumiendo la mayoría de las decisiones. Gil Villa (1993) se refiere al deterioro que sufre, en general, el proceso electoral estudiantil: no suele haber varias candidaturas ni programas que las acompañen y que sean discutidos en asambleas, clase por clase, sin supervisión del profesorado.

Frente a esta realidad descrita se alzan numerosas voces críticas, pero, como señala Gil Villa (1995), no suelen ser unánimes en su diagnóstico. Desde los que defienden una disminución de los cauces participativos hasta los que reivindican condiciones reales para hacer posible una democracia real.

Para explicar cómo se ha llegado a este estado de cosas se han señalado diversas *causas*: el olvido de las destrezas instrumentales y la falta de soltura en las reuniones formales (Martínez Rodríguez, 1993); la falta de organización del grupo de alumnos (Gil Villa, 1993), especialmente si se compara con el colectivo de profesores ya que ni la Asociación de Alumnos -cuando existe- ni la Junta de Delegados sirven para estructurar su intervención; la situación de “fuera de juego” social en la que se encuentran los adolescentes (Rayou, 1993), etc.

A las dificultades derivadas de la corta edad de los alumnos, especialmente en Primaria, y de la relación de poder asimétrica con el profesorado, hay que añadir el uso por éste de todo tipo de estrategias micro-políticas:

“El paternalismo, el “irse por las ramas”, la confección del orden del día, la canalización de las reuniones hacia temas poco conflictivos y previamente tratados y discutidos por los profesores, una labor de moderación de los debates de tipo “blando” que elimine cualquier posibilidad de crítica, la forma de exponer un problema que a los profesores personalmente no les afecta -particularizando o generalizando, según convenga al profesor- constituyen, de la misma forma, limitaciones a la participación” (Gil Villa, 1993:56).

Para este autor (ibidem, 1995), una de las causas más claras de la falta de participación de los estudiantes reside en la ausencia de métodos participativos pedagógicos en las aulas, junto con la ausencia de situaciones de interacción permanente entre profesores y alumnos en el plano extraescolar.

Por su parte, los profesores tienden a atribuir la falta de participación de los alumnos al desinterés y a la apatía de los mismos (Gil Villa, 1993). La participación de los alumnos no suele ser una prioridad en sus intenciones educativas, los principales problemas que se plantea el profesor en clase es cómo motivar al alumno para que realice sus tareas académicas con entusiasmo y mantener el orden de la clase. En cuanto al papel desempeñado por los padres, las actitudes de éstos no siempre contribuyen a hacer valer los derechos participativos de los alumnos. Su tendencia a suplantarlos les lleva con frecuencia a hacer frente común con el profesorado.

La atonía y el escepticismo reinante guardan así relación con la repetición de experiencias participativas frustrantes. Gil Villa (1993 y 1995) se refiere a esto como “participación disuadida”. Según este autor, lo normal es que a los alumnos se les trate como a menores, se les ignore o se les bloquee sin ninguna contemplación, pudiendo ser incluso objeto de represalias cuando la participación estudiantil no se ajusta a las expectativas del profesorado. Esta situación tiene a su vez su reflejo en las propias actitudes de los padres: “quien da la cara, paga”.

Fernández Enguita (1993) señala que los criterios de los alumnos para elegir a sus representantes no siempre son compartidos por el profesorado, así como las funciones que deben desempeñar los delegados. Los profesores suelen opinar que los alumnos no saben elegir a sus representantes, eligiendo al más problemático o al repetidor. Los alumnos, conscientes de sus funciones, eligen a los “tontos” o “folloneros” como respuesta a la instrumentalización que hacen los docentes de los delegados.

Los alumnos piensan mayoritariamente que es poca o nula la participación que se les permite en la gestión de sus Centros; pero lo más

grave es que para muchos de ellos -1/3 en EGB y 1/5 en EEMM- es una cuestión que no les preocupa (Peña Calvo, 1989). La participación es, pues, muy reducida o no existe y a medida que pasan los años se va afianzando la opinión de que “no merece la pena intentarlo”.

La idea de participación se vacía, se aprende que participar es algo inútil, que da muchos problemas y pocos resultados. Apenas se identifican con el modelo de participación que propone la escuela. Las estructuras formales les quedan distantes, sienten una falta de poder, el sistema se desacredita ante los ojos de los jóvenes que terminan incorporando actitudes de pesimismo y cinismo.

4. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la experiencia participativa del alumnado en los Centros escolares hemos llevado a cabo un estudio exploratorio cuyo diseño describimos a continuación brevemente.

Después de haber descrito el panorama legislativo, institucional y educativo que caracteriza la participación escolar del alumnado y tras un recorrido por diferentes investigaciones e informes al respecto, nos planteamos los *objetivos* siguientes:

- a) Describir los conceptos de democracia, política y participación desde el punto de vista del alumnado.
- b) Evaluar el conocimiento que el estudiante tiene de las estructuras y normas organizativas de su Centro escolar.
- c) Conocer la experiencia y el compromiso participativo de los estudiantes en los diferentes ámbitos del Centro.
- d) Analizar algunas variables relacionadas con los diferentes grados y tipos de participación estudiantil.
- e) Analizar el desajuste entre la participación real y la participación deseada, así como los obstáculos que limitan la participación estudiantil.
- f) Proponer medidas y estrategias dirigidas a superar algunos de los condicionantes que limitan la participación del alumnado.

El análisis de la realidad participativa de los estudiantes en los Centros escolares exige hacerse numerosas preguntas, tales como: ¿cuál es su participación real en la elaboración de las normas de clase y del Centro?, ¿se les asigna algún tipo de responsabilidades?, ¿cuáles?, ¿conocen los aspectos básicos del funcionamiento del Centro?, ¿están interesados en participar en él?, ¿cuáles son los ámbitos más propicios para que los estudiantes ejerzan la participación?, ¿existe un desajuste entre la participación real y la participación deseada por los alumnos?, etc.

Nuestro propósito final sería contribuir a establecer las bases para la elaboración de un modelo de desarrollo participativo de los estudiantes entre 12 y 18 años, sugiriendo tanto a la Administración como al profesorado y a los equipos directivos medidas orientadas a potenciar la participación de los estudiantes.

4.2. METODOLOGÍA Y ETAPAS DE INVESTIGACIÓN

Tras una fase inicial de carácter exploratorio donde se han recogido diversos datos a partir de informes y cuestionarios abiertos, se ha procedido a elaborar los instrumentos de la investigación, a seleccionar las variables a considerar y a definir la muestra de estudio.

La población objeto de la investigación es la formada por los estudiantes del Ciclo Superior de E.G.B./1º. Ciclo de E.S.O., estudiantes de Bachillerato (1º, 2º y 3º)/2º. Ciclo de E.S.O. y estudiantes de Formación Profesional I, pertenecientes a Centros públicos y concertados de Asturias. Para la investigación se seleccionó una muestra aleatoria estratificada en función de los siguientes criterios:

- . Nivel educativo (E.G.B., BUP, FP)
- . Ámbito social (rural, urbano y semi-urbano)

Una descripción de la muestra utilizada puede verse en el siguiente cuadro.

**CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA DEL
ALUMNADO**

Distribución por sexos		
Varón	477	50%
Mujer	476	50%
Distribución por edades		
Menores de 13 años	230	24%
13-14 años	340	36%
15-16 años	175	18%
Mayores de 16 años	208	21%
Distribución por núcleo de población		
Menos de 5.000 H.	148	15%
De 5.001 a 10.000 H.	287	30%
De 10.001 a 100.000 H.	257	27%
Más de 100.000 H.	261	28%
Distribución por tipo de centro		
Público	691	72%
Privado-concertado	262	28%
Distribución por Nivel Educativo		
E.G.B.-1º Ciclo de ESO	564	58%
BUP-COU-2º Ciclo de ESO	301	32%
FP	88	10%
TOTAL	953	100%

Las *variables de clasificación* que hemos considerado en el análisis de los datos son:

- Individuales:
- Edad.
 - Sexo.
 - Asignación de un cargo o responsabilidad en la estructura participativa.

- De Centro:
- Tamaño del Centro.
 - Titularidad del Centro (público-concertado).
 - Etapa educativa (E.G.B., BUP, FP).
- Contextuales:
- Tamaño del núcleo donde está ubicado el Centro.
 - Ámbito social (rural, urbano y semi-urbano).
 - Pertenencia a una asociación o grupo no escolar.

Se han combinado *técnicas* de investigación sociológica clásica -cuestionarios- con otras de carácter más etnográfico -entrevistas y estudio de casos-. El instrumento básico de recogida de datos ha sido el cuestionario, el cual incluye preguntas de tipo cerrado y abierto (ver ANEXO 10.1.). Las entrevistas se han diseñado a partir de los datos del cuestionario, con la finalidad de profundizar en las cuestiones suscitadas previamente.

Uno de los aspectos más laboriosos tras la recogida de los datos y antes de proceder al análisis de los mismos, ha sido el proceso de categorización de las respuestas abiertas. Para ello se ha realizado un proceso progresivo de categorización de las cuestiones abiertas que permitiese reducir la variabilidad de las respuestas e hiciera posible realizar un análisis estadístico de las mismas (Ver ANEXOS 8.1. y 8.2.).

El *análisis y la presentación de los datos* se ha organizado de acuerdo a las siguientes fases:

- a) Análisis descriptivo de los resultados -preguntas cerradas y abiertas-, previa organización de la información por bloques. Además se realiza el análisis de diferentes variables, teniendo en cuenta su significatividad estadística en términos de X^2 .
- b) Complementación de los análisis anteriores con información cualitativa obtenida a través de entrevistas.

- c) Redacción de conclusiones y elaboración de propuestas para la mejora de la participación estudiantil.

5. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

A continuación vamos a intentar describir las principales ideas que expresan los alumnos acerca de la participación, analizando una serie de conceptos básicos relacionados entre sí. En primer lugar, analizaremos los conceptos generales de democracia y política para llegar al más específico de participación escolar.

La idea de *democracia* que manejan los alumnos de la etapa estudiada es poco definida y bastante dispersa, hasta el punto de que un porcentaje del 22% no sabe o no contesta a esta pregunta. No obstante, es posible identificar alguna dimensión más constante en el tipo de respuesta que se obtiene. Así, el 40% lo identifica como forma de gobierno-sistema político, si bien caben matices que diferencian unas respuestas de otras, pues mientras que un 12,5% lo identifica con sistema político, otro 12,5% añade al sistema político la práctica de gobierno que materializa a aquél, y el 15% restante sólo lo refieren a la forma de gobierno sin hacer referencia alguna a un sistema político.

Otro 40% asocia el concepto de democracia con algún tipo de libertad o derechos, si bien hay matices que llevan a diferenciar tres tipos de respuesta base. Mientras que unos la definen como una “forma de libertad” (9,2%), otros acuden al criterio basado en la “igualdad de derechos” (22%). Este porcentaje se completa con un grupo que, aunque minoritario (8,7%), la tratan de definir entre ambos principios, el de la libertad y el de la igualdad de derechos.

Por contra, aquellos que se decantan por una definición basada en el principio de la “opinión de mayoría” constituyen un porcentaje poco

significante (3%), lo que nos llevaría a interpretar que el criterio mecánico de las decisiones o la representación no figuran entre las principales cualidades que cabe atribuir a los jóvenes estudiantes a la hora de definir la democracia, decantándose por un concepto más cualitativo -como “poder opinar”-. En las demás definiciones por las que se opta parece descuidarse, en cierto sentido, el modo de operativizar la democracia, descuido éste que se evidencia más aún si analizamos la simplicidad de las respuestas dadas. Las respuestas apenas presentan descripciones o explicaciones aclaratorias, por más que algunos maticen determinados aspectos. Una de las definiciones más matizadas es ésta de una alumna: “forma de gobierno basado en la libertad, en la libre expresión y en los derechos humanos de los ciudadanos de un país, los cuales eligen libremente, mediante votaciones, a los parlamentarios y gobernantes”.

El concepto de democracia varía con relación a la edad. Mientras en el grupo de los menores de 13 años va ligado mayormente a “igualdad de derechos” (29%), el grupo de 13-14 años destaca además la idea de “sistema político” (33%) y de “formas de gobierno” (17%). Para el grupo 15-16 años, la noción de “sistema político” (43%) es prioritaria, si bien la “igualdad de derechos” mantiene un porcentaje elevado (30%), al igual que ocurre con el grupo de más de 17 años cuando señalan que el “sistema político” define el concepto de democracia (47%) así como la “igualdad de derechos” (33%). En todos los casos el concepto de “opinión de la mayoría” recibe un porcentaje testimonial, siendo menor cuanto más se incrementa la edad. Igualmente las distintas “formas de libertad” asociadas a la idea de democracia es una definición menos considerada, salvo en el grupo de 13-14 años que logra establecerse en torno al 13%.

Las ideas de los alumnos sobre este concepto marcan ciertas diferencias según el tipo de Centro, público-concertado, al que asisten. Así, al tener en cuenta los significados más próximos a “sistema político”/“forma de gobierno” se observa que mientras en la pública son opciones consideradas por un 58% de los alumnos, en los Centros privados ese porcentaje se reduce a un 35%. En sentido contrario, el concepto ligado a “opinión de las mayorías”, “igualdad de derechos”, “libertades”..., sólo alcanzan un

42% en la enseñanza pública mientras que en la privada se eleva por encima del 64%.

El tamaño del núcleo de la población donde está ubicado el Centro se presenta como un factor que guarda relación con el concepto de democracia que tienen los alumnos. Si analizamos cada una de las distintas acepciones que se han encontrado, es posible hallar algunos criterios que se utilizan con más frecuencia según el tamaño del núcleo poblacional. Así, mientras que la acepción "opiniones de la mayoría" tiene una representación similar en cada tipo de población (4-5%), hay otras como "igualdad de derechos" que va disminuyendo según crece el tamaño de la ciudad, pasando de 16% en las de menos de 5.000 habitantes a 6-7% en las de 100.000 o más habitantes. Lo contrario ocurre para la categoría "forma de libertad" y la de identificación con "sistema político", que van desde un 7-8% en las poblaciones más pequeñas hasta el 18% en las de mayor tamaño. "Sistema político"/"forma de gobierno" son las acepciones mayoritariamente expresadas en los distintos tipos de población, señalándose diferencias que van desde el 24% del grupo 50.000-100.000 habitantes y del 28% en los núcleos más pequeños hasta el 38% en los de 5.000-10.000 habitantes, manifestándose en los demás un porcentaje medio del 33%.

En consecuencia, y a pesar del carácter contradictorio que se halla en alguna de las muestras, parece que se pueden adelantar algunas conclusiones sobre estos datos que indicarían que el concepto de democracia asociado a "sistema político" o "forma de gobierno" es más valorado cuanto mayor es el tamaño de la población, pasando de apenas un 30% en las más pequeñas hasta un 52% en las de mayor tamaño. Y, viceversa, a mayor tamaño del núcleo poblacional menos son valorados los aspectos relativos a derechos, formas de libertad, etc., yendo de una apreciación de apenas un 42% en las de mayor tamaño al 56% en las más pequeñas.

Si a los alumnos les cuesta definir el concepto de democracia, la situación se complica más a la hora de definir el concepto de *política* ("una cosa muy complicada"), dado su carácter genérico. Así, la "forma de organizar el gobierno y el poder" en el Estado es la definición a la que

acude el 20% del alumnado, siendo la mayoritaria con respecto a las demás, sobre todo si se tiene en cuenta que el 48% no contesta o no opina con criterio relevante.

El siguiente porcentaje más significativo (11%) corresponde a los que opinan que la política es todo aquello que tiene que ver con “ideología y partidos políticos”, en algunos casos identificándola con la acción de gobierno, pero poniendo el acento en la cuestión ideológica y de partido.

El solapamiento con la definición de democracia lo producen aquellos que identifican política con los “sistemas y formas de gobierno”, un porcentaje del 8%, quedando muy poco definidos los criterios utilizados, como “todo lo que se hace es política” (3,5%) o “actuar o gobernar por mayoría” (2%) así como “defender a los ciudadanos” (4,1%). Las ideas ambiguas se mezclan con las creencias apolíticas: “algo complejo y muy ambiguo” (4,5%), “no entiendo nada de política”, “no voto”, “ciencia que tiene a todos locos”, “una ciencia que nunca llegas a comprender”, “la política es de mayores”...

Hasta cierto punto se puede entender que los estudiantes de educación secundaria muestren serias dificultades a la hora de definir conceptos tan complejos y generales como los de política o democracia, sobre todo si tenemos en cuenta que aún no tienen la edad para ejercer ese rito que en nuestra sociedad se asocia a la madurez política: la elección de sus representantes políticos.

En razón de la edad, el concepto de “actuar por mayoría” es aceptado en porcentajes mínimos (2-4%), mientras que “organizar el gobierno” oscila entre el 48% para los menores de 13 años y el 33% para los mayores de 17 años, pasando por el 39% para los de 15-16 años y el 37% para los de 13-14 años. La definición dada por muchos alumnos de que la política es “algo complejo”, sólo tiene cierto aprecio para el grupo de 13-14 años (13%), mientras que para los menores de 13 años apenas es relevante (1%) y más significativo para los de 15-16 años (6%) y los de 17 y más edad (10%). El concepto de “ideología y partidos” aparece equilibrado en los cuatro grupos de edad, con un porcentaje del 23% aproximada-

mente en todos ellos, al igual que "todo lo que se hace", entre el 5% del grupo de 15-16 años y el 8% de los menores de 13 años.

Los alumnos que no tienen ningún cargo escolar muestran un concepto de política más simple, situándolo más en las prácticas y tomas de decisión, cuestión ésta que aparece reflejada también a la hora de elegir el descriptor de "algo complejo y ambiguo", 7% para los sin cargo y 13% con cargo. Esto reflejaría probablemente una cierta actitud de singularidad y mitificación de lo político por quienes tienen asumidas responsabilidades de cargos.

Es por ello que consideramos más conveniente plantear preguntas relacionadas con el contexto organizativo, que es también político, más próximo a la vida cotidiana de los estudiantes: *el concepto de participación en los Centros escolares.*

En la profundización del concepto y criterio por el cual los alumnos valoran la democratización del Centro escolar es importante considerar cuál es su concepto de participación en la vida institucional. En este sentido, y a pesar del porcentaje que no contesta o no opina (22%), hay una opinión mayoritaria (40%) que vincula la participación con criterios de responsabilidad directa, si bien no todos coinciden en su definición. Así, el 25,5% coincide en señalar la "colaboración en la toma de decisiones" como el mejor criterio para definir esa participación, mientras que el 10% la restringe a la "participación de todos los alumnos en clase", considerando que la clase es el foro en el que la democracia del Centro se hace más visible. Un grupo de alumnos (5%), que concibe la idea de su participación como el ajuste de su conducta a las expectativas del profesor, afirma que participar los alumnos en el Centro equivale a "trabajar y portarse bien".

Otros criterios parciales y dispersos son aportados por el 37% restante, cuando proponen como definiciones "mejorar el colegio" (19,5), "aportar ideas" (10%) o, simplemente, "participar en las diversas actividades que se desarrollan en el Centro" (8%), pues aunque sí es cierto que se proponen algunos ejemplos de esos modos de participación no dejan de

estar ligados a situaciones muy concretas y puntuales, casi siempre descontextualizadas de lo que es la dinámica funcional y relacional de la vida institucional.

La idea de “colaborar/tomar decisiones” es la más apreciada por todos los grupos de edad, si bien es más significativo para 13-14 años (39%) y para los mayores de 16 años (43%) que para los menores de 13 años (24%) y los de 15-16 años (26%). “Participar todos los alumnos en clase” es elegido por un porcentaje medio del 13%, si bien el grupo de 15-16 años desciende por debajo del 10%. “Trabajar y portarse bien” es un concepto más ligado a los alumnos menores (9%), descendiendo este porcentaje a medida que se incrementa la edad -2,5% para los mayores-. “Mejorar el colegio” tiene una aceptación similar para todos los grupos de edad (20-21%), al igual que “aportar ideas” (12%), salvo para el grupo de los mayores con apenas un 6%. Sin embargo, “participar en actividades” es muy desigual, oscilando entre un 7-8% para los grupos de 13-14 y mayores de 16 años y el 16% para los de 15-16 años, pasando al 12% para los más pequeños.

Lo que entiende el alumnado por su participación en el Centro no presenta grandes variaciones en función del sexo, si bien tiene alguna influencia en alguno de los significados atribuidos a la participación. Así, “trabajar y portarse bien” es un concepto que manejan más los alumnos (9%) que las alumnas (4,5%).

También se detecta la valoración prioritaria que hacen los alumnos sin cargo de las formas participativas que implican contar con todo el alumnado, lo cual manifiesta un interés por ser tenidos en consideración en el momento de tomar decisiones por parte de sus representantes. Así, la opción de “colaborar y tomar decisiones” es más apreciada por los alumnos sin cargo (37%) que por los que tienen cargo (32%), al igual que “participar todos los alumnos en la clase”, 14% y 6% respectivamente. Sin embargo, “mejorar el colegio” es una actividad más apreciada por los que tienen cargo (27%) que por los que no lo tienen (19%), lo que indica probablemente la visión más amplia del concepto en aquéllos, dada precisa-

mente por su responsabilidad y el grado de información que posibilita el ejercicio del propio cargo.

5.2. CONOCIMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS Y NORMAS PARTICIPATIVAS DEL CENTRO

Para indagar en el conocimiento que tienen los estudiantes de los sistemas de organización y participación específicos de las organizaciones escolares en las que se encuentran hemos planteado una serie de preguntas que van desde lo general -el conocimiento del marco legal básico de carácter externo, la L.O.D.E.- hasta lo particular, referido al conocimiento de los órganos de gobierno del Centro y a su propia participación en ellos.

Si en el orden práctico de la vida cotidiana en la escuela la participación tiene sus limitaciones operativas, no es menos cierto que la comprensión del marco regulador de las relaciones institucionales es un elemento que puede facilitar o limitar el grado de implicación cognitiva y afectiva. En este sentido, el conocimiento o desconocimiento del *marco regulador de la participación escolar definido por la L.O.D.E.* puede ser un referente más a la hora de enjuiciar y valorar la participación de los escolares, sobre todo cuando éstos tienen o pudieran tener una opinión formada sobre la propia ley.

Los datos más relevantes a este respecto son los que ponen de manifiesto un desconocimiento o falta de opinión en el 60% del alumnado, que se declara desconocedor de la propia ley o afirma no tener una opinión formada sobre la misma. El 40% restante que emite algún juicio se compone de un 24% que opina genéricamente que es una buena ley pues regula el funcionamiento de los Centros escolares y establece el "derecho a la educación", de un 4% que admite su bondad de intenciones pero considera que en la práctica perjudica el proceso educativo y de otro 4% que si bien no la descalifica señala que ha introducido mucha confusión en los Centros educativos al no haber definido las responsabilidades de las distintas personas. Hay, de todos modos, un 8% que considera la ley como un fracaso y por tanto habría que anularla.

Comprobado que hay una mayoría de alumnos que genéricamente opina que la L.O.D.E. es una ley que “está bien”, que ha supuesto cambios significativos en la escuela, ese porcentaje no se distribuye homogéneamente sino que tiende a ser más elevado en E.G.B. (65%) y F.P. (47%) que en B.U.P. (31%), lo que puede poner de manifiesto un sentido crítico más acusado en B.U.P. que en los demás niveles. Este análisis queda confirmado cuando se analiza el sentido crítico que se hace sobre la ley, -es “un fracaso”, “un error”-, pues es en B.U.P. donde más se insiste en ello (30%), comparado con E.G.B. (10%) y F.P. (15%).

Las consideraciones de que la ley puede ser aceptable tiene un mayor peso en B.U.P. (14%), mientras que en E.G.B. apenas es relevante (4%) y en F.P. está por debajo de aquella (11%). Sin embargo, el carácter contradictorio de la ley lo señala con mayor intensidad F.P. (23%) que B.U.P. (10%) o E.G.B. (6%) (gráfico 1).

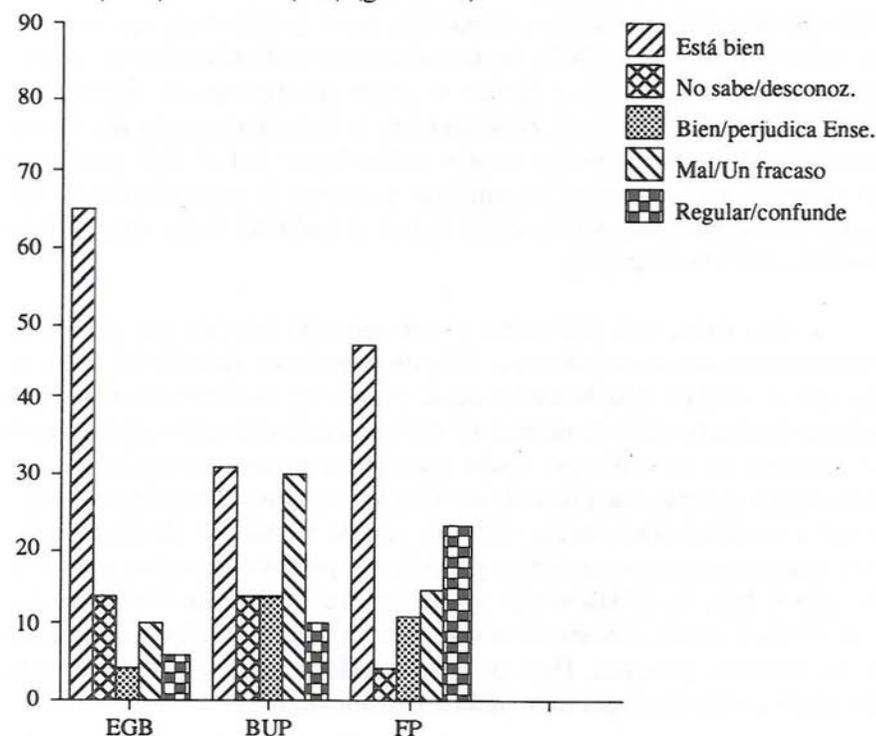


Gráfico 1.- Opinión sobre la LODE/Nivel educativo

No hay grandes diferencias a la hora de valorar la L.O.D.E. entre alumnos y alumnas, juzgando que “está bien” el 52% y el 55% respectivamente. No obstante, se invierte y aumenta ligeramente el porcentaje diferencial cuando se trata del desconocimiento de la L.O.D.E., 15% para los alumnos y 11% para las alumnas, al igual que ocurre cuando se identifica con una mala ley o que ha fracasado, más negativo para los alumnos (19%) que para las alumnas (14%).

Hay dos aspectos que tienen que ver con el conocimiento/desconocimiento y éxito/fracaso de la L.O.D.E. Así, mientras el grado de desconocimiento de la ley es mayor en los Centros públicos (15%) que en los privados (4%), la calificación de “mala ley” o “ley fracasada” es más extendida en los privados (23%) que en los públicos (14%). En el mismo sentido se hace la valoración de “ley que confunde” o “poco clara” (8% y 11%, respectivamente). El significado de estas diferencias de valoración habrá de buscarse en el desarrollo efectivo de la ley y cómo se traduce en la vida interna de la propia institución educativa, que es vivido de distinto modo por los alumnos de un tipo de Centro u otro. Así, para los públicos el mayor nivel de “flojedad” institucional facilita la libertad individual del sujeto sobre aquellas obligaciones que se le suponen propias de su condición de estudiante, mientras que en el Centro privado el mayor “control” de la actividad escolar del alumnado y la acotación de sus tiempos y actividades restringen la posibilidad real de hacer efectiva su plena participación.

La variación en la opinión que se tiene de la L.O.D.E. es prácticamente inexistente en función de tener o no tener cargo en el Centro, si bien puede señalarse que la L.O.D.E. es menos desconocida para los que tienen cargo (6% señala desconocerla) que para los que no tienen cargo (14%). Son los alumnos que desempeñan algún cargo los que se muestran más críticos con la L.O.D.E., calificándola de un fracaso en un 20%, frente al 16% del otro grupo.

La interpretación más completa de los resultados anteriores puede hacerse una vez revisadas las respuestas a las cuestiones: *¿crees que tu*

Centro escolar funciona democráticamente? y ¿cuáles son las causas que hacen que eso sea así?

Partiendo de la referencia de que un 31% no opina al respecto, predominan aquellas afirmaciones que valoran positiva esa participación (43%), señalando que el funcionamiento es democrático porque “siempre se consulta” (21,5%), “la mayoría siempre puede opinar” (12,5%) o porque “existen representantes que participan” en la toma de decisiones (8%).

Un 15,5% del alumnado no considera que las relaciones en el Centro escolar sean democráticas, pues opinan que las decisiones siempre se toman bajo el criterio que impone el profesorado o los directivos, lo que viene a corroborar a aquellos que afirman que “nunca se consultan las decisiones, ni siquiera las más importantes” (8%), o que la “democracia escolar sólo se da en la teoría pero no en la práctica” (3,5%), pues todo se reduce a una “mera apariencia” que no facilita que los alumnos puedan opinar o cuando lo hacen su peso en las decisiones es casi siempre nulo.

Los Centros mejor valorados son los de 7-16 unidades, que alcanzan un índice positivo del 71% para las categorías de “porque opina la mayoría”, “se consulta” o “porque hay representantes”, seguidos por los de menos de 7 unidades con un 66%. Estos porcentajes bajan al 56,5% en los Centros mayores de 17 unidades. La idea de que “los profesores son los que controlan la situación” es más significativa en los Centros de 17-24 unidades (30%) y de menos de 7 unidades (33%), seguida muy de cerca por los de más de 24 unidades, para descender manifiestamente en los Centros de 7-16 unidades (12%). “La ausencia de cualquier tipo de consulta” se hace más patente en los Centros de más de 25 unidades (16%), seguidos de los de 7-16 unidades (9%) y los de 17-24 unidades (5%). Se puede resumir diciendo que el funcionamiento democrático de los Centros escolares es mejor apreciado en los de 7-16 unidades, con apenas una discrepancia de 25%, mientras que en los Centros de más de 17 unidades, ésta llega hasta el 45%.

El análisis del *grado de democratización* del funcionamiento del Centro escolar también es motivo de diferencias significativas entre los

alumnos de los distintos niveles educativos. Así mientras los alumnos de E.G.B. encuentran más situaciones de participación democrática en el Centro, los alumnos de B.U.P. parecen más críticos y menos convencidos. En F.P. los porcentajes son más similares a los de E.G.B. Que el Centro “funciona democráticamente porque opina la mayoría” lo sostiene un 20% del alumnado de E.G.B. y el 21 de F.P., mientras que sólo lo hace el 13% de B.U.P. Que “habitualmente sí se consultan decisiones” lo afirma un 38% de E.G.B. y un 34% de F.P. frente a sólo un 21% de B.U.P., y que “sí funciona la representación” lo expresan un 12,5% en E.G.B. y un 16% en F.P., en tanto que en B.U.P. sólo lo hace un 7%. Que “predomina la opinión de los profesores sobre la de los alumnos” es una afirmación que se encuentra mayormente en el alumnado de B.U.P. (37%) frente al de E.G.B. y F.P. (14%). Cuando se señala que “nunca se consulta nada”, un 16% es de B.U.P., un 9,5% de E.G.B. y un 6% de F.P.

La valoración de la participación de los alumnos en el Centro educativo no muestra grandes variaciones de unos Centros a otros según sean públicos o privados. No obstante, el calificativo de “buena” tiene mayor relevancia en los Centros privados (39%) que en los públicos (31%). En este mismo sentido, la calificación más crítica de que es “baja” o “mínima” la participación aparece como más patente en los públicos (30%) que en la privada (24%). Por otra parte, los alumnos que desempeñan algún cargo muestran una cierta tendencia a valorar más positivamente, como “muy buena”, la situación participativa que viven sus Centros.

La valoración que el alumnado hace de su participación en los Centros parece tener algo que ver con el tamaño que tienen éstos. Así, el mayor porcentaje de respuestas coincidentes en que la participación es “muy buena” se da en los Centros de 8-16 unidades (14%), descendiendo este porcentajes en los Centros de 17-24 unidades (8%) y en los de más de 25 unidades (11%). La valoración como “buena” aparece con un mayor índice en los Centros pequeños, menos de 7 unidades (40%) y de 7-16 unidades (42%), para descender más significativamente en los Centros de mayor tamaño, de más de 24 unidades (31%) y de 17-24 unidades (24%). Se puede afirmar por estos datos que la participación es mejor valorada en

los Centros de menos de 17 unidades. En este mismo sentido, los mayores porcentajes de crítica a la realidad participativa se encuentran en los Centros de tipo medio (17-24 unidades), señalándola como “escasa”, “regular”, etc. (22%), “baja o bajo mínimos” (36%) y “muy irregular” (9%), lo que hace un total del 67%. A estas proporciones también se aproximan los Centros de mayor tamaño, si bien mantienen un porcentaje ligeramente más moderado en la categoría “baja o bajo mínimos” (29%). Es necesario señalar que los Centros de 7-16 unidades parecen gozar de una mejor valoración que los Centros más pequeños, que acumulan una alta tasa de valoración negativa, 60% entre las categorías de “escasa, regular, baja, o en mínimos”.

Estos resultados parecen guardar alguna relación con investigaciones realizadas sobre el clima escolar, donde los mejores índices de satisfacción de profesores y alumnos se hallan en los Centros de tamaño medio (12-14 unidades). La explicación vendría dada por la red de relaciones que se establecen en este tipo de Centros, donde no sólo se conocen todos sino que tienen más posibilidades de relacionarse diariamente y el que son Centros que cuentan con recursos y un modelo organizativo más próximo a los alumnos que proporcionan los Centros de mayor tamaño.

El nivel educativo parece determinante cuando se trata de analizar la participación de los alumnos en el Centro escolar, hallando diferencias muy significativas en el grado de satisfacción de unos y otros (gráfico 2). Así la valoración de “muy buena” o “amplia” participación la realizan los alumnos de E.G.B. en un 14%, para descender a un 4% en el caso de B.U.P. y quedarse en el 12% en F.P. La calificación de “buena” señala diferencias muy acusadas entre E.G.B. y B.U.P., 48% y 18% respectivamente, mientras que F.P. se mantiene en una situación intermedia del 37%. Por el contrario, a la hora de enjuiciar negativamente la participación, son los alumnos de B.U.P. los que incrementan el porcentaje, siendo “escasa” o “regular” para el 25% frente a un 16% para E.G.B. y F.P. A la hora de enjuiciarla como “baja o mínima” ocurre lo mismo, hay un 43% de alumnado de B.U.P. mientras que en E.G.B. se mantiene en 20% y en 26% para F.P.

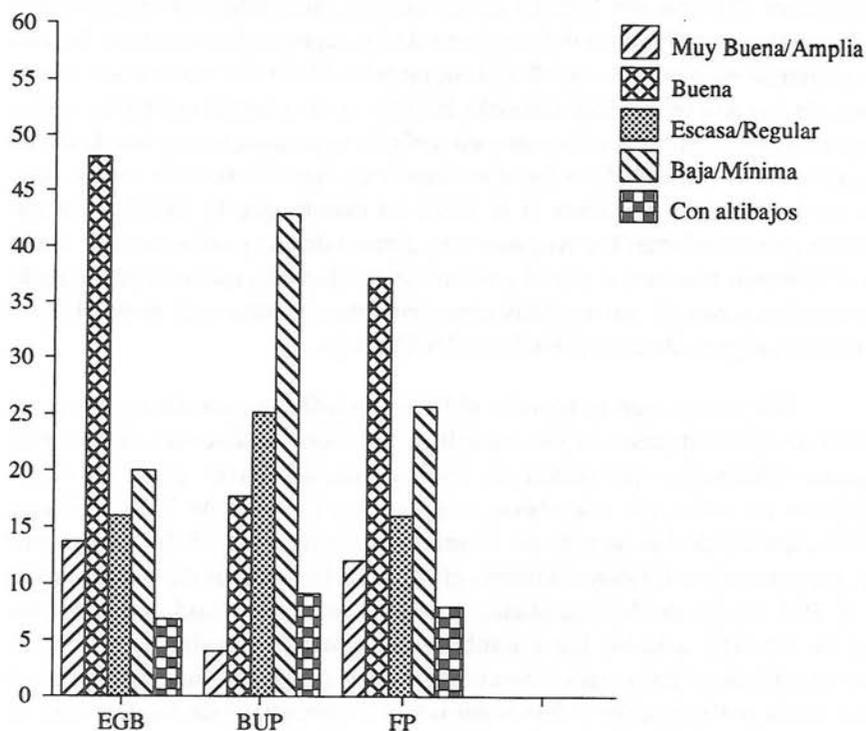


Gráfico 2.- Participación de alumnos/Nivel educativo

EL CONSEJO ESCOLAR

Si el *Consejo Escolar* es por excelencia el órgano participativo en la gestión del Centro, una forma concreta de saber su importancia real para los alumnos es preguntarles acerca del conocimiento que tienen de sus componentes. No cabe duda que uno de los modos de valorar el grado de implicación y desarrollo de la participación en la escuela es a través del análisis de las relaciones que mantienen entre sí los integrantes de esa organización y en qué medida los representados conocen a sus representantes, incluso con independencia del sector del que procedan. En este sentido, ha sido analizado el porcentaje de alumnos que conocen a los

integrantes del Consejo Escolar de su Centro, pudiéndose constatar cómo el índice de conocimiento del conjunto de los representantes en ese órgano de gobierno es sólo del 16,5% del alumnado. El 23,5% no conoce a ninguno de los miembros del Consejo Escolar o no pueden contestar a esta pregunta (4%). El 60% sólo conocen a algún representante de los distintos sectores en el Consejo Escolar, dato éste muy significativo de lo que ocurre en los Centros escolares si se tiene en cuenta que la simple relación directa que mantienen los alumnos con alguno de sus profesores que están en el Consejo Escolar, o por el porcentaje de alumnos que han participado en las elecciones de sus propios representantes, resulta casi imposible no conocer a alguno de esos miembros del Consejo.

No parece que el tamaño del Centro influya excesivamente en el grado de conocimiento de los miembros del Consejo Escolar, si bien hay algunas diferencias que deben ser comentadas. El mayor grado de conocimiento de todos los miembros se da en los Centros de 7-16 unidades (22%), quedando los de más de 17 unidades en torno al 15-16%. Por contra, no conocen a ningún miembro el 20% de los de más de 17 unidades, ni el 16% de los de 7-16 unidades. Los de menos de 7 unidades desconocen en un 60% a todos los miembros del Consejo Escolar. Las razones que encontramos para estas diferencias siguen siendo las mismas que en el caso de la participación y funcionamiento democrático de los Centros, si bien la atipicidad de los Centros de menos de 7 unidades es parcialmente explicable porque no tienen representantes en el Consejo Escolar, o que al ser su tamaño muy reducido los nombres de los representantes no han sido divulgados ni en el proceso electoral ni por su actividad.

También aquí hay diferencias según de qué nivel educativo se trate. Así, mientras que en E.G.B. el 20% de los alumnos dicen conocer "a todos" los miembros, sólo el 12% lo hace en B.U.P. y el 15% en F.P. Conocen "a algunos" el 68% en E.G.B., el 53% en B.U.P. y el 66% en F.P.; mientras que no conocen "a ninguno" el 12% en E.G.B., el 35% en B.U.P. y el 19% en F.P.

Tener algún cargo en el Centro facilita el grado de conocimiento de los miembros del Consejo Escolar, condicionado en gran medida por el

mayor contacto y relación que se establece entre los mismos. Los que tienen cargo aseguran conocer a todos (32%) o a algunos (52%) de los miembros del Consejo, mientras que entre los alumnos que no tienen cargo sólo el 14% dicen conocer a todos los miembros y el 66% a algunos. Por contra, no conocen a ningún miembro el 16% de los que sí tienen cargo y el 20% de los que no lo tienen.

Por los datos obtenidos todo parece indicar que los Centros públicos presentan el mayor índice de conocimiento de los miembros del Consejo Escolar por parte de los alumnos (19%) frente a lo que sucede en los Centros privados (sólo el 11%). El desconocimiento absoluto de los miembros del Consejo se hace más patente en los privados (28%) que en los públicos (16%), manteniéndose en términos similares el conocimiento de "algunos miembros" (64% en la pública y 61% en la privada). Esto vendría explicado probablemente por la mayor formalización de la vida escolar en los Centros privados, con una mayor orientación de la actividad a la tarea de aula y una estructura organizativa menos permeable, lo que en cierta medida provoca un mayor "aislamiento" institucional del alumno respecto a la organización del Centro en su conjunto.

Otro aspecto que sirve para conocer mejor el grado de participación institucional que se da en los Centros educativos es el que se deriva de la *información que disponen los alumnos acerca de lo que se trata en las reuniones del Consejo Escolar*. Si partimos del hecho real de que el 40% del alumnado declara no recibir información alguna de lo que se trata en los Consejos Escolares y otro 52% señala que sólo en ocasiones esporádicas se da esta información, adquiere una importancia más significativa el hecho de determinar cuáles son las fuentes informantes en cada caso.

Mientras que para un 20% de los alumnos la información, cuando les llega, casi siempre es a través de los delegados o sus propios representantes en el Consejo Escolar, hay un 41% que manifiesta una diversidad de fuentes: la dirección de la escuela (12%), otros representantes del Consejo Escolar (11,5%), el propio profesorado, otros compañeros (10,5%) y fuentes muy diversas y puntuales (7%) que no representan ni

aportan sistematicidad alguna al proceso informativo, respondiendo casi siempre a situaciones especiales o circunstanciales de la vida escolar.

Aquí también hay algunas diferencias significativas entre unos niveles y otros. Así, la función informativa de los delegados o representantes es similar para todos los alumnos (27% en E.G.B., 29% en B.U.P. y 28% en F.P.). Una mayor diferencia se halla en la función informativa que mantiene la Dirección del Centro: el 20% en E.G.B., el 16% en B.U.P. y el 2,5% en F.P., siendo más relevante el papel del profesorado en B.U.P. (16%) que en F.P. (12%) y E.G.B. (14%).

La información que procede de los representantes del propio alumnado en el Consejo Escolar también es más alta en E.G.B. (18%) que en B.U.P. (11%) y en F.P. (14%). La diversidad de fuentes, siendo relativa tanto en E.G.B. (8%) como en B.U.P. (7%), resulta más significativa en F.P. (18%). El hecho de que "nunca se informa" es una situación que denuncian más los alumnos de F.P. (24%) y los de B.U.P. (19%) que los de E.G.B. (12%).

Aunque las fuentes informantes de los asuntos del Consejo Escolar no difieren excesivamente por el tamaño de los Centros, hay datos que consideramos significativos para ser examinados. Así, la información vía delegados, que supone un 21-23% para el conjunto de los Centros, llega al 32% en los Centros de más de 24 unidades. En sentido contrario, el papel de los profesores se ve reducido en los Centros de 17-24 unidades (7%) frente a los demás Centros (16-17%), mientras que los representantes en el Consejo Escolar tienen mayor protagonismo en los Centros de 17-24 unidades a la hora de facilitar la información.

Otro dato es el que nos señala cómo la diversidad de fuentes se reduce con el tamaño del Centro. Así, de un 15% en los Centros de 7-16 unidades se pasa al 7% en los Centros de más de 25 unidades. La situación de falta de información, identificada en la expresión "nunca se informa", tiene un índice promedio del 18% en los Centros de menos de 24 unidades, para descender hasta un 12% en los Centros de mayor tamaño. Estos dos últimos datos, lejos de contradecirse entre sí, señalan una ten-

dencia hacia la formalización y burocratización de las líneas relacionales y de información a medida que aumenta el tamaño de los Centros. Hay un proceso de centralización-regulación de los canales de información que permite asegurar en cierta medida que ésta llegue, lo cual no significa necesariamente que facilite la toma de decisiones ni mucho menos que mejore la participación en la vida institucional, pues en cualquier caso la información puede ser sólo unidireccional o, simplemente, no ser tenida en cuenta.

En cuanto al *procedimiento de elección de los representantes en el Consejo Escolar*, éste es desconocido para un 32%. El resto de los que responden conocen que se trata de un proceso electoral mediante la presentación de candidatos y votación democrática entre los alumnos de los últimos cursos. Algunos hacen alguna referencia general al cumplimiento de la L.O.D.E.

A la pregunta, *¿tus representantes en el Consejo Escolar os consultan antes de reunirse el Consejo?*, el 67% no sabe o no contesta. El 15,80% afirma que no es consultado por los representantes en ningún tema y el resto afirma que sí es consultado sobre los temas a tratar en el Consejo Escolar, especialmente sobre problemas y necesidades de los alumnos y de la clase, reformas, etc. En cuanto a la información que se da con posterioridad a la celebración del Consejo, el 28,10% dice no recibir información de sus representantes *después de las reuniones* del Consejo, el 16,30% que alguna vez y el 25,21% regularmente. La información posterior a las sesiones del Consejo Escolar es menos frecuente en Centros de B.U.P. y F.P. que en los de E.G.B.

5.3. CONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS Y DEBERES ESCOLARES

El *conocimiento que tienen los alumnos de sus derechos* es un factor que define la calidad de la participación escolar, debiendo señalar que no todos los alumnos que opinan sobre sus derechos lo hacen desde el conocimiento que tienen de la normativa que los regula, sino que lo suelen

hacer desde la percepción que tienen de lo que entienden han de ser sus derechos, de ahí la dispersión de opiniones encontradas y el confucionismo incluso con otros derechos más amplios y que afectan a las personas con independencia de su condición de alumnos de un Centro. En algunos casos las respuestas ponen de manifiesto la situación real percibida por los propios alumnos en su Centro, como es el caso de aquellos que afirman que en su Centro "no tienen ningún derecho", en el sentido de que éstos no se hacen efectivos.

Si agrupamos las respuestas obtenidas encontramos al menos cuatro grandes orientaciones de opinión: aquellos que no contestan afirmativamente, bien sea porque desconocen realmente sus derechos ("no lo sé") o porque entienden que no se respetan sus derechos en el Centro, suponiendo este grupo un 30-31%; los que entienden el derecho en un sentido humano y político, de respeto, libertad ideológica, integridad física, participación libertad e igualdad (43%); aquellos otros que centran sus derechos en el "derecho a la educación" y a "una plaza escolar" (12%), y un 14% que asocia sus derechos a cuestiones escolares tales como "recibir clase", "estudiar", "trabajar en grupo"... o el establecimiento de garantías para determinados procesos como es el de la evaluación o de "reclamar exámenes", "derecho a la corrección de exámenes por otro profesor", etc.

El derecho que aparece mayor número de veces (13,80%) es el de "ser respetado" por compañeros y profesores, así como el de "ser escuchado". La formulación de este derecho a veces aparece de forma única y otras junto con otros como "derecho a participar y ser respetado", "derecho a opinar y ser respetado", "asistir a clase y ser respetado", lo que pone de manifiesto que se trata de un derecho fundamental que hace posible el ejercicio de otros, especialmente los relacionados con la participación. Según los alumnos, el derecho a la palabra, a "ser escuchado", la existencia de un clima de respeto... constituyen requisitos previos y elementales para participar activamente.

Los derechos fundamentales relacionados con la participación ocupan un lugar privilegiado en lo que piensan los alumnos sobre sus derechos: "derecho a opinar y expresarse", "que se tenga en cuenta nues-

tra opinión”, “derecho a asistir a las reuniones”... En segundo lugar aparece el derecho a “recibir una buena educación”(11,60%), lo que se relaciona con derechos básicos como “tener una plaza escolar”, “una educación igual y gratuita”, “recibir clase”... y otros más cualitativos tales como recibir “apoyo instructivo” o “disponer de materiales”. Otra forma de referirse a este campo de los derechos del alumno viene expresado por el “derecho a aprender” (7,20%), que incluye tanto deberes del alumno – “estudiar”, “hacer los deberes” o “escuchar”-, como del profesor, -“que nos expliquen todo lo que no entendamos”-. “Ir a clase” es visto tanto como un derecho como un deber, especialmente en E.G.B..

En su formulación negativa, el derecho a “ser respetado” aparece de maneras diversas (5,30%) como el derecho a “no ser castigado” o “físicamente maltratado”, “no ser ridiculizado”, “marginado”, “discriminado” y, en general, recibir una igualdad de trato -un “apoyo instructivo para todos, no sólo para los listos”-.

Por su parte, una “buena educación” se relaciona con derechos como la igualdad, la formación, la libertad de conciencia, la elección del alumno en cuestiones de estudios, la participación en la marcha del Centro, la libre expresión, la utilización de las instalaciones, trabajar en grupo y poder reclamar exámenes y notas.

También debe señalarse que algunos de los alumnos que responden al cuestionario confunden deberes con derechos, incluyendo entre éstos: “estudiar”, “ser buen compañero”, “comportarse como se espera”, “no molestar a los demás...”.

Así pues, una de las formulaciones más frecuentes que resumen la idea general que tiene el alumnado de sus derechos es la siguiente: “recibir una buena educación y ser respetado como cualquier persona”.

Los grupos de edad contemplados en el estudio muestran algunas diferencias a la hora de entender los derechos de los alumnos. El derecho de los alumnos a participar y opinar, siendo uno de los más repetidos por todos los alumnos, pierde intensidad en los alumnos de mayor edad, esto

es, a partir de los 15 años. El derecho a aprender -“estudiar”, “hacer deberes”, “escuchar”, “cumplir mi obligación”, “que nos expliquen bien”- adquiere mucha más importancia para los alumnos de menor edad, ya que a partir de los 15 años este derecho pasa a un segundo plano. “Poder reclamar exámenes” es poco considerado por los alumnos de menos de 13 años. El grupo de edad 13-14 años insiste especialmente en los derechos vinculados a los compañeros: “ser buen compañero”, “respetarse”, “trabajar en grupo”.

En relación a los niveles educativos no hay grandes diferencias, si bien los alumnos de F.P. ponen mayor énfasis en el derecho a participar. En E.G.B. se da más importancia que en B.U.P. al derecho a “ser respetado” -igualdad de trato, no ser castigado, no ser maltratado- y a recibir una “buena educación” -recibir clase, apoyo instructivo...-. Poder reclamar exámenes es un derecho que no aparece explicitado por los alumnos de F.P.

El derecho del alumnado a participar y opinar recibe una mayor valoración por parte de las chicas, las cuales son más exigentes a la hora de formular sus derechos, insistiendo no sólo en el derecho a una plaza escolar, sino de manera especial en los aspectos cualitativos como “recibir una formación adecuada”, “libertad de expresión”, “libertad de elección”...

Al hablar de sus deberes el alumnado suele hacer referencia a su relación con los profesores: respetar a los profesores, seguir sus orientaciones, obedecer a los profesores, respetar el programa y horarios. Como contrapartida lógica del derecho más proclamado por los alumnos (“ser respetado”) aparece el deber de respetar a los demás (un 23%) -profesores y compañeros- con más énfasis, eso sí, en el respeto al profesorado.

Curiosamente, el buen comportamiento en clase -“atender”, “guardar silencio”, “no comer”, “escuchar”- es visto como un deber importante y no sólo por los alumnos de menor edad. Pero mientras éstos valoran más los deberes relacionados con el respeto al Centro y su organi-

zación, los mayores valoran algo más los deberes relacionados con el respeto a los demás. Junto a los deberes de “respetar al profesor” y “cumplir mis obligaciones” se cita el “deber” de “participar”. La participación es vista como un deber, sobre todo la participación “en las actividades y en las clases”, especialmente por los alumnos de menor edad, que se corresponden con los de E.G.B. en nuestra muestra.

El deber de estudiar -“asistir a clase”, “hacer los deberes”...-, el de respetar al Centro y a los demás, apenas son considerados por los alumnos de F.P. “Comportarse en clase” y “respetar a los demás” son más señalados por alumnos de B.U.P. que de E.G.B.

Los chicos ponen mayor énfasis en los deberes relacionados con el cumplimiento de la disciplina y el buen comportamiento en general, mientras que las chicas dan más importancia al buen comportamiento en clase -“atender”, “guardar silencio”, “no comer”, “escuchar”- y al respeto y colaboración con los demás, quizás debido a una mayor maduración en su desarrollo moral.

La percepción de los derechos y deberes de los alumnos no se ve influida por la titularidad del Centro ni por el hecho de ejercer algún cargo en el mismo. Los estudiantes de los Centros públicos insisten algo más en los deberes relacionados con la disciplina y el buen comportamiento y menos en los relacionados con el estudio (atender, hacer deberes).

Entre los documentos o planteamientos institucionales de los que se dotan los Centros para regular su funcionamiento interno y que tienen una mayor relación directa con los alumnos se encuentra el R.R.I. Dado que la explicitación de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar suele estar recogida en el Reglamento de Régimen Interno (R.R.I.), hemos visto conveniente preguntar a los alumnos por el conocimiento de este documento. De los alumnos que contestan, el 63,50% afirma no conocer el R.R.I. de su Centro y sólo un 10,20% del total es capaz de indicar algún tipo de tema o norma que incluye. A veces, el conocimiento es bastante indirecto: “sí [lo conozco], el tutor nos lo ha leído”. Al preguntarles por los temas de que trata, suelen hacer referencia a

diversas normas, como no correr por los pasillos, asistir a clase, cuidar las clases y el Centro, no salir del Centro en horario de clase, cumplir horarios, faltas, el comportamiento adecuado en clase, en general, lo que suele englobarse como temas de “disciplina y orden”.

Desde un enfoque más positivo, el 10,20% afirma que el R.R.I. hace referencia a la marcha general del Centro, la convivencia, la concordia entre alumnos y profesores, los derechos y deberes de los alumnos, las funciones de los miembros del Consejo Escolar y del Director, las actividades que se organizan en el colegio, los programas, las tutorías, los uniformes...

En opinión del alumnado (57,80%), el cumplimiento del R.R.I. de sus Centros “es regular”, “deja bastante que desear”, “unos lo cumplen y otros no”, y para aclararlo se refieren a que hay niños gamberros, que se pelean, salen del Centro a horas prohibidas, etc. Pero no son los alumnos los únicos que incumplen el R.R.I. Se dice “los alumnos pasamos de las reglas y los profesores”, “nadie cumple las reglas”, “no se cumplen las normas, ni los alumnos ni los profesores” (13,40%). Casi siempre los ejemplos de la mala conducta del alumnado suelen incluir una mezcla de aspectos comportamentales y académicos: [algunos] “comen chicle, hablan y no estudian”.

Existe una mayor referencia a normas concretas por parte de los alumnos de E.G.B. y de Centros de mayor tamaño. La participación en la elaboración del R.R.I. es marcadamente mayor en B.U.P. que en E.G.B., mientras que en F.P. apenas existe dicha participación. Los alumnos de E.G.B. insisten en el incumplimiento de normas concretas del R.R.I., mientras que los alumnos de F.P. son los más extremistas, opinando que se cumple o que se incumple todo. Son los alumnos de los colegios públicos los que tienen peor opinión global acerca de su cumplimiento, afirmando que nadie cumple las normas. Las alumnas suelen citar también un mayor número de normas concretas del R.R.I. que no se cumplen. En un 28,90% no parece haber queja con el cumplimiento del R.R.I., lo que se manifiesta en expresiones como “su aplicación es bastante flexible”, “todo está tranquilo”, “no pasa nada anormal”.

A la pregunta ¿habéis participado los alumnos en la elaboración del Reglamento de Régimen Interior?, la mayoría de los alumnos encuestados no contestan o afirman no haber participado en la elaboración del R.R.I., si bien un 29,60% de ellos admite que aunque no ha participado tiene derecho a la modificación del mismo. El 4% que ha participado lo ha hecho “dando opiniones”, “haciendo propuestas”, incluyendo “las reglas que nos gustasen”. Para ello se han seguido diversos procedimientos: “lo tratamos durante algunos días en el aula con la tutora”, “mediante votaciones”, “a través de los representantes en el Consejo Escolar”...

Los principales deberes formulados por el alumnado reflejan las dos grandes dimensiones que atraviesan la institución escolar: la académica y la conductual. “Estudiar y comportarse bien”, “estudiar y ser responsable”... son algunas de sus formulaciones. El deber de estudiar (20,50%) incluye “hacer los deberes”, “asistir a clase”, “atender en clase”, “aguantar lo que te echen”... En las obligaciones asociadas a una buena conducta se pueden distinguir dos ámbitos, el del Centro (10,5%) y el del aula (16,7%). Relacionados con el Centro en su conjunto aparecen deberes como “respetar todo lo relacionado con el Centro”, “cumplir con el horario”, “cuidar el material escolar”, “cumplir las normas exigidas en el R.R.I. del Centro”, “la disciplina” (6%). “Guardar silencio cuando habla el profesor”, “no comer en clase”, “atender en clase” (4,20%) son deberes que regulan la conducta en el ámbito del aula.

5.4. LA FIGURA DEL DELEGADO/A DE CLASE

Otro ámbito que puede ser indicativo del modelo de participación que se desarrolla en los Centros educativos es el que afecta a la actividad de *los delegados de clase*, especialmente en aquellas cuestiones que tienen que ver con los demás alumnos y la estructura organizativo-relacional del Centro educativo. Incluso se puede valorar aquí la relación existente entre lo que se percibe como funciones propias del delegado/a realizadas de otras funciones no realizadas.

Sobre este aspecto el grado de respuesta de los encuestados es

muy alto, sólo el 11% no contesta o no tiene un elemento de referencia para responder debido a que aún no han elegido su delegado o a que, por otras causas, no lo tienen. La mayoría (36%) opina que la principal función del delegado es la de ejercer como representante de los alumnos, especialmente manifestada en aspectos como defender opiniones de la clase ante los profesores, asistir a las Juntas de Evaluación (BUP) y trasladar a la dirección las necesidades del grupo aula. Un matiz diferencial, pero con funciones muy similares, lo señala el 12,5% de los encuestados cuando afirman que las funciones del delegado/a son habitualmente las de mantener informada a la clase, por lo que su labor es informativa tanto de cuestiones internas del aula como de aquellas que provienen del exterior, del propio Centro e incluso, en algunos casos, ajenas al mismo.

Sin embargo, hay un 27% del alumnado que opina que las tareas habituales de los delegados son de mantenimiento del orden del aula en las ausencias del profesorado, anotar faltas, señalar tareas o deberes de asignaturas por encargo del profesor, disponer del material necesario para cada asignatura en el aula...; inhibiéndose en otras tareas que serían más propias de su rol, relacionadas con la representación y defensa de los intereses de los alumnos del grupo clase. En esta misma línea argumental vendrían a situarse aquellos otros (9,5%) que opinan que los delegados, hoy por hoy, sólo cumplen con tareas burocráticas como llevar el parte de faltas, borrar la pizarra, ir a buscar tiza o distribuir información que llega al aula.

En una línea más crítica pero que define situaciones reales en algunos Centros, o más restringidamente en algunas aulas, se sitúa la opinión de un 4% de que en su Centro las funciones ejercidas por los delegados/as son nulas. Es decir, no tienen funciones reconocidas ni a nivel institucional ni a nivel personal de los propios alumnos.

Las funciones de los delegados tienen matices diferenciadores en razón del nivel educativo, especialmente las que hacen referencia al orden de clase y a la representación de los alumnos. Así, mientras que el "orden de clase" representa el 48% de las funciones en E.G.B., ello sólo representa el 9% y 4% en B.U.P. y F.P. respectivamente. Por el contrario, "re-

presentar a los alumnos” es con el 55% y 53%, la función esencial para B.U.P. y F.P., frente al 30% de E.G.B. Los “aspectos burocráticos” y la “información a compañeros” son tareas que adquieren mayor relevancia con el nivel educativo, representando el 6% y 13% en E.G.B., el 14% y 14% en B.U.P. y el 16% y 22% en F.P.

La no asunción de funciones es también valorada distintamente según a qué nivel educativo nos refiramos, mientras que en E.G.B. esto lo denuncia el 2% del alumnado, en F.P. se eleva al 5% y en B.U.P. al 8%, situación que estaría más en consonancia con cierto desencanto de la participación en los alumnos mayores y las bajas expectativas que ponen sobre sus posibilidades reales de influir en la vida del Centro (gráfico 3).

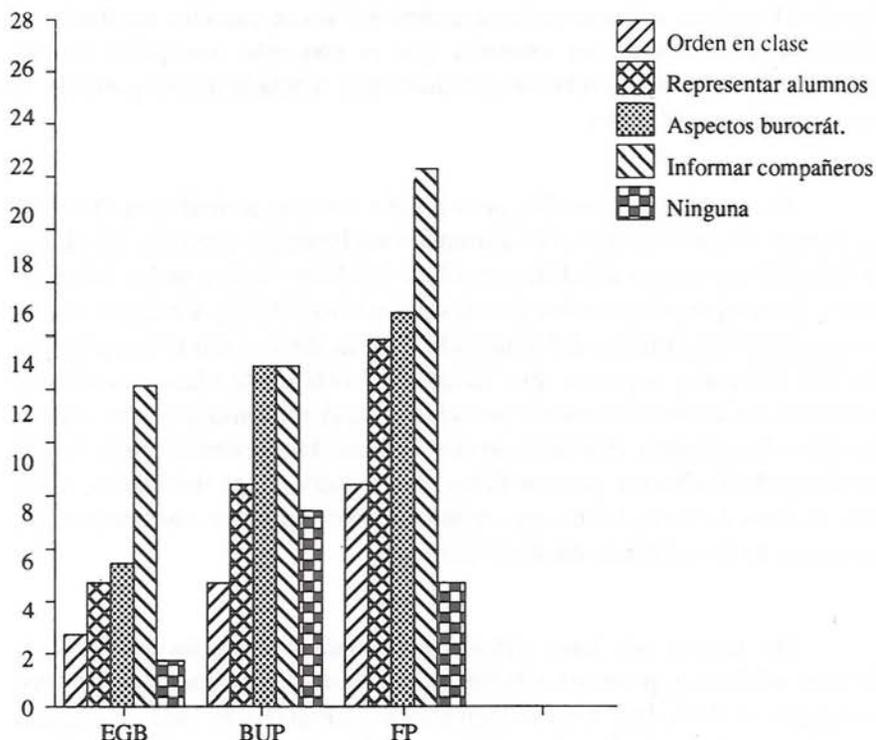


Gráfico 3.- Funciones de los delegados/nivel educativo

En relación a cómo ven los alumnos la necesidad/posibilidad de que los delegados/as asuman funciones no ejercidas hasta ahora, la dispersión de la opinión se hace más patente, si bien es mayoritario (38%) el alumnado que no opina o no tiene un juicio formado para poder asignar alguna función más a los delegados/as. Otro 27% opina que no debe modificarse el tipo de funciones que tienen asignadas los delegados/as en la actualidad. El 35% restante es más crítico con la situación actual y pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la dimensión participativo-representativa de esta figura, señalando que los delegados/as han de responder a las necesidades de la clase, atendiendo a sus problemas y mediando en la influencia que ejercen los órganos de gobierno y el profesorado en general. En este sentido, el 14% se inclina porque su verdadera función se defina por el carácter mediador con el Consejo Escolar y el Equipo Directivo, mientras que para otro 8,5% ese carácter mediador se refiere al profesorado, por entender que es con éste con quién han de “pactar” o “negociar” la relación cotidiana que ocupa la mayor parte de su permanencia en el Centro.

En este mismo sentido, pero quizás con una actitud más distendida, parece situarse el resto del alumnado reclamando entre las funciones de delegado un mayor nivel de consulta a la clase -“más y mejor información”- y ser ejemplo para los demás compañeros (10%). Un 2,5% señala los aspectos burocráticos del alumnado y de la clase como tareas prioritarias del delegado, aspectos que facilitan la vida de la clase cuando son atendidos de modo sistemático por alguien con responsabilidades asumidas sobre los mismos. Así pues, se constata un claro contraste entre lo que los delegados/as hacen -anotar faltas, dar recados, traer fotocopias, abastecer la clase de tizas, folios, etc.- y lo que deberían hacer -ser portavoz de las quejas de los alumnos frente al profesor-.

No parece que haya diferencias notables entre los alumnos de Centros públicos y privados a la hora de reclamar más funciones para los delegados, si bien hay una propensión a reclamar con más insistencia “estar bien informados” en los públicos (10%) que en los privados (2%), lo que vendría a profundizar en las diferencias ya halladas sobre esta

misma función ejercida por los delegados, tal y como se puso de manifiesto en el anterior apartado.

El mantenimiento de las actuales funciones es aceptado mayoritariamente en E.G.B. y B.U.P. con un 47% y 40% respectivamente, mientras que en F.P. desciende significativamente (27%). La mediación con el profesorado, haciendo de interlocutores entre profesores y alumnos, a nivel de grupo clase, se mantiene con un índice similar en los tres niveles educativos (14%), mientras que mediar en los conflictos es más valorado en F.P. (36%) y B.U.P. (27%) que en E.G.B. (18%). Los “aspectos burocráticos” y “estar bien informado” tienen una consideración similar para los tres niveles con cierto descenso en F.P., mientras que “consultar más con la clase” es una reclamación más insistente en E.G.B. y F.P. (13% y 17,5%) que en B.U.P. (7%).

Las diferencias en las funciones que los delegados ejercen varían según el tipo de Centro, destacando en los privados todas aquellas funciones que tienen que ver con la dinámica de clase -“orden de la clase” (35%), “representación de los alumnos” (47%)-, mientras que en los públicos estos porcentajes descienden considerablemente (31% y 37% respectivamente). Las actividades relativas a las cuestiones burocráticas de la vida escolar son similares para ambos tipos, sin embargo “informar a los compañeros” es más habitual en los públicos (16%) que en los privados (7%). La ausencia de funciones definidas tiene cierto peso en los Centros públicos (5%), mientras que en los privados apenas hay referencia a tal situación (<1%).

La primera consideración que se puede realizar sobre estos aspectos es la que tiene que ver con la estructura funcional del Centro escolar y su impacto en las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa, afectando a todos los niveles de ésta como es el caso de la clase y su delegado. Parece que, con alguna de las limitaciones enunciadas más arriba, los Centros privados cuentan con un mayor grado de definición y delimitación de tareas y responsabilidades, sin llegar a significar esto, necesariamente, una mayor calidad participativa.

En relación a los criterios que se utilizan para elegir a los delegados la situación es también dispar.

“Eso depende de cada clase. Sobre todo, en los primeros cursos, puede ocurrir un poco eso, elegir al más gracioso, pero según vas avanzando de curso te vas dando cuenta de que se suele elegir a la gente un poco competente. De ahí el problema, en la Junta de Delegados, de que no se puedan hacer muchas cosas porque de los delegados que hay allí muchos están obligados, a otros no les interesa estar allí y los que intentamos hacer algo somos muy pocos” (delegado).

Con frecuencia se mezclan los procesos de elección de delegados y consejeros: “cada aula elige un delegado y luego entre los delegados eligen a los que deben formar parte del Consejo”. En los primeros cursos los delegados andan bastante despistados, sin conocer bien sus funciones. El proceso de elección de los delegados, especialmente en E.G.B., se reduce fácilmente a un acto de mecánica electoral, “votamos al que se presente”..., cuando no de manipulación más o menos directa, “no sé, nos mandaron votar”.

LA JUNTA DE DELEGADOS

El funcionamiento de una estructura de participación que esté basada en el principio de representación definido por los “delegados de clase” exige algún nivel superestructural de coordinación, que en nuestro ordenamiento orgánico de los Centros se concreta en la *Junta de Delegados*. El grado de funcionamiento e incidencia que ésta tiene en la vida escolar nos puede ayudar a profundizar en el nivel participativo de los alumnos en la escuela.

En nuestro caso hemos hallado que sólo el 35% de los alumnos son capaces de dar cuenta de la existencia y funcionamiento de este nivel estructural de participación que es la Junta de Delegados, declarándose el 65% restante no informados sobre el tema, si bien hay entre éstos un porcentaje de un 30% que conoce su existencia pero no su funcionamiento.

Aunque un 35% declara que sí existe y funciona una Junta de Delegados en su Centro, de ello no se desprende que su funcionamiento esté institucionalizado y mucho menos que asuma responsabilidades concretas de participación, pues la diversidad de tareas y funciones que se le atribuyen, en algunos casos con exclusión de unas sobre otras, permite afirmar que más bien se dan situaciones peculiares según el Centro de que se trate. Así, mientras hay casi un 11% que afirma que los temas tratados son de tipo general y de mejora del Centro educativo, el 24% restante se reparte en partes iguales entre los que afirman que se limita a comentar cuestiones ordinarias del Centro, debatir cuestiones comunes de las clases (8%) -“tratar problemas con los profesores de las distintas clases, intentar solucionarlos e informar”- y temas generales que preocupan a los alumnos (8%) -“representación en las juntas de evaluación”-.

La valoración de este nivel estructural de la representación de alumnos no puede ser más baja que cuando se analiza el grado de expectativas que los alumnos tienen sobre lo que deberían ser las funciones de la Junta de Delegados, comprobándose que el 80% de los alumnos no se han planteado tan siquiera la necesidad de dar alguna competencia a este nivel organizacional. Un 9% señala que las funciones a realizar por la Junta deberían ser muchas y variadas, relacionadas con la problemática de los alumnos, tanto a nivel de aula como de Centro, si bien hay otro 11% que no considera necesario asignar otras funciones a las Juntas, mostrándose bastante o muy satisfecho con las tareas que realizan actualmente.

Las divergencias interniveles, sin ser tan acusadas, muestran algunas variaciones porcentuales dignas de ser reseñadas. “Hablar sobre el Centro” es una cuestión menos presente en los temas que trata la Junta de Delegados en F.P. (14%) que cuando se considera el nivel de E.G.B. (23%) y el de B.U.P. (27%). Sin embargo, las cuestiones ordinarias de la vida escolar son más importantes para F.P. (30%) que para E.G.B. (23%) y B.U.P. (26%). Las cuestiones de clase son un tema más recurrente en E.G.B. (24%) que en los otros niveles educativos (17-16%), si bien los temas generales y de mejora del Centro escolar es en F.P. donde más se tratan (40%), frente a E.G.B. y B.U.P. (29% y 28%).

Las actividades de la Junta de Delegados presentan también rasgos diferenciales según el tipo de Centro, adquiriendo un mayor peso en los Centros privados para todos los aspectos que afectan directamente al Centro (27% frente a 21%), los asuntos ordinarios de la vida escolar (26% frente a 23%) y los temas de clase (26% frente a 18%), invirtiéndose esa relación para las cuestiones más generales -37% para los públicos y 20% para los privados-.

Si se tiene en cuenta que sólo el 35% es capaz de dar cuenta de ello, no parece que el grado de información de que disponen los alumnos sobre lo que hace la Junta de Delegados sea una carta de garantía del nivel efectivo de su participación, más aún si consideramos la baja concreción de las tareas específicas que asignan a este órgano.

Si a esto añadimos la frecuencia de las reuniones -suelen ser cada dos o tres meses- y el conocimiento que de estas reuniones tiene el alumnado, los datos comentados más arriba se vuelven más consistentes en relación a la opinión mantenida sobre ellos. Así, el 70% de los alumnos son incapaces de dar cuenta de la frecuencia de reuniones de la Junta, mientras que muchos de ellos desconocen su propia existencia (40%). Por otra parte, de los que afirman que sí saben cuándo se reúne, se desprende un tipo de funcionamiento poco regulado. El 5% señala como frecuencia habitual la de una reunión semanal, un 7% mensual y otro 7,5% que las reuniones son cada dos o tres meses, mientras que hay un 11% que afirma no haber calendario preestablecido, pues las reuniones se convocan "cuando sea necesario". Las reuniones de los delegados suelen hacerse durante los recreos.

Las mayores frecuencias se acumulan en el criterio "cuando sea necesario", es decir sin calendario previo, llevándose F.P. el mayor porcentaje (50%) y B.U.P. en segundo lugar (45%), mientras que E.G.B. queda reducido a un porcentaje del 25%. La temporalización mensual y trimestral suelen ser las más frecuentes, sobre todo si se tiene en cuenta el índice de E.G.B., con un 31% y 22% respectivamente, seguido de F.P. con el 20% y 24% y B.U.P. con el 10% y 28%. La temporalización semanal

apenas tiene incidencia y la anual aparece equiparable entre E.G.B. y B.U.P. (18% y 16%), descendiendo en F.P. a un 6%.

Se puede afirmar que en E.G.B. aparece más planificado el tiempo de las reuniones de las Juntas de Delegados (72%), mientras que en B.U.P. y F.P. queda más condicionada a las iniciativas o al surgimiento de nuevos temas que abordar (54% y 50%, respectivamente). En cualquier caso se habrá de observar que estos indicadores tienen una reducida relevancia en el conjunto de la población estudiantil, pues sólo el 30% de los alumnos informan sobre estos aspectos, siendo desconocidos para los restantes.

La periodicidad mensual (uno/dos/tres meses) es más habitual en los Centros privados (68%) que en los públicos (36%); mientras en estos últimos es mayor la indeterminación temporal (36%, según las necesidades) que en los primeros (30%). Por otra parte, hay un 25% de alumnos de los Centros públicos que señalan que sus Juntas de Delegados realizan reuniones sólo una vez al año, situación ésta que no se da en los privados.

Un dato más de utilidad para conocer el sentido de la participación estudiantil viene dado por las razones que sus representantes alegan para ejercer como tales. A la pregunta *¿cuáles son las razones que te han impulsado a ser representante?*, el 40,30% de los que contestan a esta pregunta no señala razones particulares que hayan pesado en la decisión de ser representante de sus compañeros -“me animaron”, “me eligieron”-...-. Para otros, en cambio, les impulsó representar a sus compañeros el “defender nuestros derechos” (22,40%), “estar más informado”, “hacer que la gente se porte bien”, “poder decir la verdad a los profesores”, “mejorar la clase”, “ayudar”, “aportar ideas” (18,90%). Un 18,40% se hicieron representantes “para conocerlo”, “porque me gusta”, “creo que tengo capacidad para las funciones de delegado”, “por dimisión del anterior”...

En general, la mayoría de los alumnos representantes no suelen manifestar motivos especiales para ejercer como tales (“me eligieron”).

Sin embargo, en la enseñanza pública se da más importancia a su papel como portavoz de sus compañeros, a su contribución a la mejora de la clase y del Centro y, sobre todo, a la posibilidad de estar más informados.

En relación a la opinión de los alumnos sobre *el trato que los representantes reciben de sus profesores*, la mayoría (66,60%) afirma que hay un trato de igualdad, independientemente del cargo, el resto discrepa. Mientras para unos (27,70%) son mejor tratados -“no son reprendidos cuando hablan”, “son los mimados”, “son más respetados”, “suelen tratarlos con un poco más de respeto”, “tienen enchufe”, “se nos tiene más en cuenta”...-; para otros (3,50%) “tienen más responsabilidades y se les exige más”, “son peor tratados por algunos profesores”, “tienen que enfrentarse”. Según el 2,20%, “les pueden tratar bien, o muy mal si defienden a los alumnos”, “depende de profesores”...

La mayoría de los alumnos (66,6%) afirman que los representantes no reciben un trato especial por parte de los profesores, si bien un importante número (aproximadamente el 50%) de los alumnos de B.U.P. opina lo contrario. Aunque los alumnos con cargos no suelen admitir que reciban un trato especial, casi un 30% de los alumnos (de Centros públicos y privados) que no ocupan cargo opinan lo contrario, aunque este trato “especial” algunas veces también sea para peor.

5.5. EL COMPROMISO PARTICIPATIVO GENERAL

Después de considerar los niveles y modalidades generales de la participación de los alumnos en los Centros vamos a comentar los datos referentes al grado de compromiso que muestran con los valores participativos. En primer lugar analizaremos su presencia en diferentes tipos de grupos y/o asociaciones de carácter general para considerar a continuación su participación en las actividades del Centro, sus deseos de participar y el papel de los representantes de alumnos.

Preguntados los alumnos sobre su *pertenencia a alguna asociación* de tipo cultural, social, deportiva, escolar o política, se obtuvieron los

siguientes resultados. De los 953 alumnos encuestados hay un total de 498 que declaran no pertenecer a ningún tipo de asociación, lo que representa un 52%. De los que sí lo hacen, el mayor porcentaje se lo llevan las asociaciones deportivas, con un 62%. Esto demuestra que la actividad deportiva es el mayor gancho para los alumnos que podríamos situar en el estadio de la adolescencia, 12-18 años, lo que representa un 30% en el conjunto de la población escolar de estas edades. Si añadimos un 3,9% de alumnado que está en asociaciones mixtas, de tipo cultural-deportivo, el porcentaje se eleva al 33,9%, una tercera parte del conjunto muestral.

Las actividades socioculturales son otro de los aspectos más destacados en las respuestas ofrecidas por los alumnos, si bien su porcentaje medio es muy inferior a las deportivas, pues sólo supone un 16% de las respuestas positivas, que se queda en un 8% de la muestra, lo que la hace poco representativa del compromiso que adquieren los jóvenes en el abanico de inquietudes que les llevan a asociarse.

Otro tipo de asociacionismo más o menos activo viene representado por lo religioso (4,2% del total de la muestra) y la pertenencia a órganos colegiados del Centro, lo que algunos interpretan como pertenencia a algún tipo de asociación, y que supone un 2,5% del total encuestado, porcentaje que rebasa ligeramente el del número de alumnos que declaran ser representantes en el Consejo Escolar (1,8%).

Más allá de su pertenencia a una asociación o grupo, la *asistencia a reuniones de la asociación*, constituye un paso más en el análisis del grado de compromiso participativo de los estudiantes. En este sentido, los datos anteriores habrán de ser tomados con cierta reserva cuando son contrastados con el porcentaje de implicación real en el funcionamiento de las asociaciones, pues en este caso los porcentajes se contradicen ligeramente, sobre todo porque hay un 52% de los alumnos que declaran asistir "a veces o siempre" a las reuniones de la asociación, frente a un 47% de afiliación. Por lo que, en sentido más estricto, estos datos habrían de entenderse no necesariamente ligados a la pertenencia o no a una asociación, ya que muchas de éstas permiten participar a personas que no son miembros activos, y que coyunturalmente participan en ellas, caso de las

deportivas e incluso culturales o religiosas, lo que explicaría en parte esa diferencia porcentual del 5%. Una aclaración más comprensible es la que señala la diferencia entre aquellos que declaran asistir “siempre” a las reuniones que convoca la asociación (24%), bastante en consonancia con la afiliación deportiva, socio-cultural y religiosa (40%), mientras que el “a veces”, con un 27%, viene a completar el porcentaje participativo, ligeramente superior al porcentaje de pertenencia.

La edad del alumnado no parece guardar relaciones claras con la asistencia a las reuniones de las asociaciones juveniles. No obstante, pueden ser destacadas las diferencias que vienen dadas por el grupo de 15-16 años con un porcentaje del 38% que sí manifiesta asistir siempre a las reuniones, mientras que en los demás grupos su porcentaje de asistencia fiel supone un 29-30%. En el “a veces” destaca el grupo de menos de 13 años, con un 41%, mientras que los demás grupos se mantienen en torno al 31-33%. Los alumnos de 13-14 años y los mayores de 17 años manifiestan una menor participación, pues en un 37-38% afirma no asistir nunca.

Las diferencias por sexo a la hora de acudir o no a las reuniones de las asociaciones no parece determinante, así el 30% y el 31% respectivamente para varones y mujeres es el porcentaje de los que acuden siempre, mientras que los que lo hacen “a veces” es ligeramente superior en las mujeres (37%) frente a los varones (33%), para volver a situarse en porcentajes similares los que no acuden “nunca” (35% para los varones y 32% para las mujeres).

La diferencia hallada en el porcentaje de alumnado que asiste a las reuniones de su asociación o asociaciones, según se tenga o no cargo en el Centro, es significativa, sobre todo con relación a los valores de “siempre” y “nunca”. A juzgar por tales proporciones aparece una cierta relación entre disponer de cargo en el Centro y asistir a las reuniones de la asociación. Así, en la categoría “asiste siempre” a las reuniones, el porcentaje es del 49% para los que tienen cargo y 27% para los que no; mientras que para los que “nunca asisten” ese porcentaje se invierte (17%

para los que tienen cargo y 38% para los que no lo tienen), siendo equiparables las situaciones para los que asisten “a veces” (34-35%).

El tipo de asociación parece determinar en cierto grado el poder de convocatoria de sus asociados, pudiendo constatarse que las religiosas convocan en mayor grado a sus integrantes (64% de asistencia, siempre), manteniéndose todas las demás en torno al 42-44%, con excepción de las deportivas-culturales con el 60%. La asistencia “a veces” se la lleva mayoritariamente el Consejo Escolar (45%), lo cultural (42%) y lo deportivo (37%), hasta descender (33%) en lo religioso. La no asistencia “nunca” es más acusada en lo deportivo (20%), quedando los demás entre un 9% del Consejo Escolar y un 15% de las entidades socio-culturales. Las actividades “paracurriculares” (técnicas de estudio, idiomas, ajedrez, etc.) son más citadas por alumnos que participan en asociaciones de tipo socio-cultural. Los alumnos que pertenecen a alguna asociación deportiva suelen participar en actividades extraescolares también de tipo deportivo, lo que significa que no se diversifican las opciones.

Un cauce específico de participación y organización autónoma del alumnado lo constituyen las *asociaciones de alumnos*. En cuanto a las actividades que realizan estas Asociaciones, la mitad de los alumnos pone el énfasis en las reuniones, sesiones informativas acerca de las actividades o actos a realizar, transmitir opiniones al profesorado..., mientras que la otra mitad menciona actividades concretas, relacionadas con viajes, excursiones o deportes.

Las actividades de las asociaciones de alumnos son más frecuentes en los Centros de B.U.P. y E.G.B. En los Centros públicos las asociaciones de alumnos realizan una mayor diversidad de actividades o “reuniones” para “hablar sobre actividades”, “actos que se van a realizar”, “transmitir las opiniones del grupo al tutor/a”...; mientras que en los privados su función se centra en organizar actividades complementarias (viajes, excursiones, actividades deportivas).

A la pregunta crees conveniente que los alumnos se afilien a un sindicato, el 56,50% de los que contestan está a favor de que los alumnos

se afilien a un sindicato, “para defender nuestros derechos e ideales”, “para tener más fuerza”, “para coordinar nuestras acciones”, “para opinar”, “para discutir los problemas”, “[afiliándonos] estamos representados ante el MEC por personas mejor informadas”, “para estar más enterados”... El 43,50% no cree conveniente que los alumnos se afilien a un sindicato, porque “no tenemos nada que ver”, “te quita tiempo”, “no sería serio”, “no nos harían caso”, “serían muchas posiciones encontradas”, “es una pesadez”, “una tontería”, “no lo necesitamos”, “somos pequeños”, “la política es de mayores”, “no entendemos bien de eso”, “necesitamos resolver los problemas entre todos”... Es en B.U.P. donde existe un mayor número de alumnos que ve conveniente afiliarse a un sindicato. La opinión sobre la conveniencia de que los alumnos se afilien a un sindicato no muestra diferencias en razón de la titularidad del Centro.

5.6. EL COMPROMISO PARTICIPATIVO ESCOLAR

Centrándonos ya en el *compromiso participativo dentro de la propia organización escolar*, es necesario plantearse el análisis de cuestiones como el grado de participación existente en tareas del Centro, la participación deseada o las dificultades que encuentran para ejercerla.

Su grado de participación en el Centro escolar es una de las cuestiones más difíciles de juzgar por los alumnos, tanto la que hace referencia a sus compañeros como a su propia participación, pues dependerá de los criterios referenciales que cada alumno maneje a la hora de calificarlo y especialmente de su nivel de expectativas. En todo caso, los datos aportados por la muestra encuestada pone de relieve los bajos niveles de participación alcanzados en los Centros escolares, pues sólo un 9,7% la califica de “muy buena y amplia”, que junto con los que la califican de “buena” representan un 38,7% de la muestra, frente a un 41% que la califican de “escasa”, “regular”, “mala” o “mínima”, y como “muy irregular” el 7%.

Otro dato a considerar en esta valoración es el referido al porcentaje de los alumnos que se inhiben en esta respuesta (13,5%), nada despreciable si tenemos en cuenta que todos ellos están en condiciones de responder, al menos, sobre sí mismos.

Un criterio más de análisis del compromiso participativo escolar es el que hace referencia a los procedimientos concretos por los que se articula tal compromiso, esto es, a la *existencia de reuniones o asambleas de alumnos* en las que se abordan cuestiones relativas a la vida institucional, siendo las causas o motivos de tales reuniones un elemento definidor de las mismas.

Así, en los resultados obtenidos con este indicador se puede observar como el 56% del alumnado dice no reunirse o no asistir a tipo alguno de reuniones convocadas con algún orden del día o causa específica, salvo temas tratados puntualmente en clase, ya fuera al inicio o final de la actividad ordinaria. No obstante, el 16% del alumnado manifiesta asistir a alguna reunión extraordinaria o asamblea en la que los temas prioritarios son los relativos a actividades extraescolares e incluso, en algunos casos, temas escolares. También hay un porcentaje relativamente significativo (11,5%) que responde que este tipo de reuniones o asambleas es poco frecuente, pero se suelen hacer por causas muy justificadas como es el caso de convocatorias de huelgas (B.U.P./F.P.).

Los problemas de la vida cotidiana del Centro, y especialmente los de clase, son tratados en reuniones o asambleas en menor número de ocasiones pues sólo da cuenta de ello un 8,5% del alumnado, que junto con un porcentaje del 6% que manifiesta reunirse para tratar problemas de tipo social y/o juvenil, constituye apenas un 15% del alumnado que realmente encauce sus inquietudes a través de este tipo de actividades. Sin que esto suponga realmente una mejora de la participación, parece ser que constituye un cauce de información, mayor conocimiento y mejora de las relaciones de solidaridad y colaboración entre el alumnado.

El nivel educativo es un elemento diferenciador en la frecuencia de las reuniones de clase. Si bien no se han hallado diferencias significativas cuando se tratan cuestiones relativas a “excursiones y charlas”, sí las hay cuando se trata de “problemas de clase”, sobre todo entre E.G.B. y B.U.P. Las cuestiones escolares también parecen ser un tema con distinta incidencia en E.G.B. (41%) que en B.U.P. (29%) y F.P. (24%). Curiosamente, las huelgas no son un elemento diferenciador entre E.G.B. (26%) y

B.U.P. (24%), pero sí de éstos con F.P. (35%). Por otra parte, “los problemas sociales” adquieren mayor relevancia en B.U.P. (24%) y F.P. (31%) que en E.G.B. (5%).

Los asuntos tratados por los alumnos en las reuniones que suelen hacer en el grupo-clase son muy similares en los diferentes tipos de Centros, estableciéndose una mayor diferencia entre ambos cuando se trata de “cuestiones escolares o extraescolares”, más frecuente en los privados (37%) que en los públicos (31%); mientras que la transmisión de “las huelgas o conflictos con la escuela” son temas más habituales en los privados (36%) que en los públicos (23%). El tratamiento de los “problemas sociales y juveniles” alcanzan una mayor cota en los públicos (15%) que en los privados (6%).

En cualquier caso, es importante resaltar que las reuniones se realizan casi siempre en las propias aulas y aprovechando las entradas y salidas, siendo contadas las veces en que las convocatorias tienen una temática específica, un lugar distinto y un horario preestablecido de antemano. La infraestructura organizativa de previsión, desarrollo y seguimiento de este tipo de actividades parece, pues, muy precaria.

Las reuniones a nivel general, en gran grupo, salón de actos, etc. son una excepción, a juicio de un alto porcentaje de alumnos (82,5%), y sólo el 8,5% reconoce haber participado en alguna de este tipo, relacionadas casi siempre con huelgas en el Centro o temas “muy graves” del Centro escolar. Según un 6% de los encuestados en su Centro se hacen estas reuniones con motivo de problemas del Centro o asuntos de naturaleza social relevante, ya fuera del entorno inmediato o más general -regional, nacional e incluso internacional-. Los viajes y las excursiones son mencionados por un 4% del alumnado encuestado como temas a tratar en reuniones mayores que las de la clase, en algunos casos por motivos de viajes de estudio y en Centros que cuentan con varios grupos de alumnos del mismo curso escolar.

Por tanto, no debe pasarse por alto el hecho mismo de que las reuniones generales de alumnos son poco frecuentes y no siempre afectan a

todo el alumnado, sirviendo para tratar algún tipo de problemática específica y ocasional de los alumnos, el caso de las huelgas, un conflicto en el Centro o los viajes de estudio.

Las reuniones mayores tienen diferente incidencia según el nivel educativo (gráfico 4). Los viajes y excursiones adquieren una mayor importancia entre los alumnos de E.G.B. (26%) que en B.U.P. (13%) y F.P. (10%), mientras que las huelgas y los temas escolares son prioritarios en B.U.P. (69%) y F.P. (63%) frente a un 32% de E.G.B. Las problemáticas del Centro aparecen más asiduamente como motivo de reuniones mayores en E.G.B. (41%) que en B.U.P. (18%) o F.P. (27%).

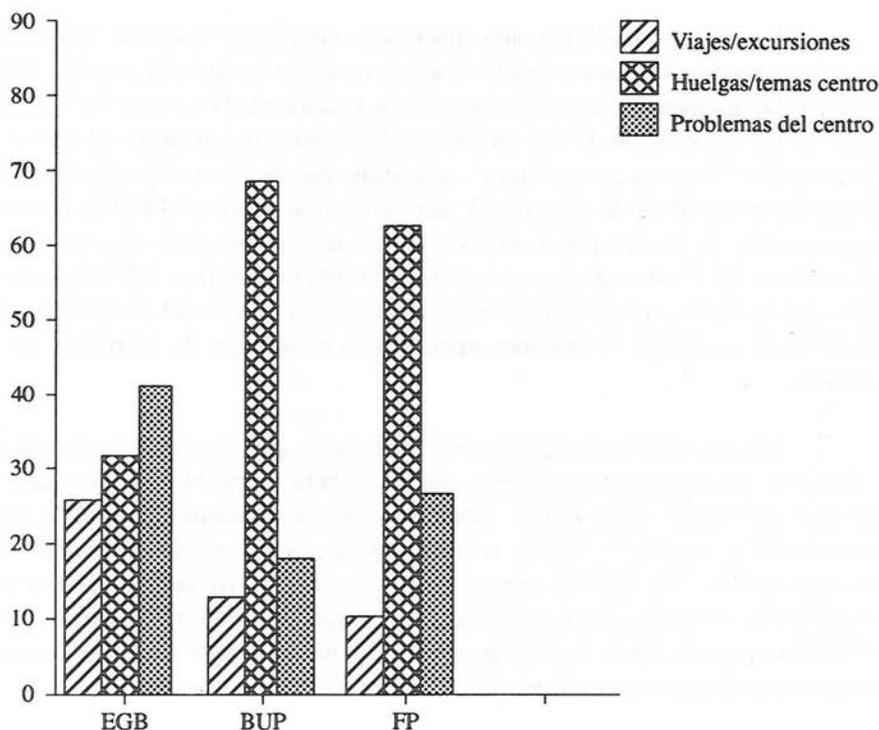


Gráfico 4.- Temas reuniones gran grupo/Nivel educativo

Es en este tipo de reuniones en las que se muestra una mayor singularidad de unos Centros a otros. Así mientras que “los viajes, excursiones, salidas...” tienen menor incidencia en los públicos (19%) que en los privados (25%), las “huelgas”, “los temas relacionados con el Centro...”, son aspectos más frecuentes en los públicos (56%) -los privados sólo acumulan el 23%-. “Los problemas generales del Centro” tienen mayor cobertura en los privados (52%) que en los públicos (25%). No obstante, habrá de reseñarse que el total de alumnos que contestan a esta pregunta es menor al 25% del conjunto de la muestra encuestada lo que minimiza las diferencias halladas. Ello pone de manifiesto que las reuniones mayores no son una práctica extendida ni habitual en los Centros y que sólo ocurren esporádicamente y en determinados grupos o niveles educativos.

No parece que haya una diferencia significativa en los motivos que llevan a los alumnos a realizar estas reuniones según el tamaño del Centro. De hallarse alguna diferencia, ésta vendría dada a favor de lo tratado en los Centros de 17-24 unidades (26%) para los asuntos relacionados con los “viajes y excursiones”, mientras que en los demás Centros el promedio porcentual de este tipo de actividad sólo afecta al 18-19% de los encuestados. El menor porcentaje de reuniones relacionadas con las problemáticas del Centro se dan en este mismo tipo de Centros (17-24 unidades) con un 26%, mientras que los demás llegan a la cota del 33-34%. Los Centros de menos de 7 unidades apenas tienen este tipo de reuniones generales.

Las reuniones de carácter extraordinario, que con frecuencia coinciden con las reuniones generales, suelen deberse a problemas puntuales de tipo particular, tales como casos de mal comportamiento -“abrir un expediente a alguien”- (26%), o más general, como exámenes, viajes y huelgas (34%). Un 22,60% menciona temas como: orientación escolar y vocacional, reformas, normas, reuniones y charlas con especialistas. Un 17,40% recuerda estas reuniones por tratar temas como fines de curso, vacaciones, fiestas, excursiones de verano...

“Huelgas/exámenes” son más frecuentes como motivos de reunión extraordinaria en B.U.P. y F.P. “Normas e información” es el motivo

más frecuente en E.G.B. En los Centros privados las reuniones extraordinarias se dirigen principalmente a “necesidades puntuales” y a “normas/información”, en los públicos son frecuentes reuniones para tratar asuntos de “huelgas” y “exámenes”.

Las reuniones de carácter extraordinario son más frecuentes en los Centros de mayor tamaño, disminuyendo progresivamente a medida en que los Centros tienen menos unidades, con excepción de las reuniones para “fiestas/excursiones” que suelen estar presentes en todo tipo de Centros. Igualmente, las actividades de las asociaciones de alumnos son más frecuentes en los Centros grandes.

La mayoría de las veces la *convocatoria de las reuniones* extraordinarias la hace el director/a, tutor/a o el jefe de estudios (32,20%); pero también el delegado o un profesor (26,60%). Con menor frecuencia ya la AMPA o los representantes en el Consejo Escolar (7,90%). Las convocatorias suelen hacerse a través de carteles, en el tablón de anuncios o en algunos casos de viva voz (“por los convocantes de la huelga”).

La cualificación de la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa viene dada por varios factores, siendo muy importante el del *tiempo disponible y los horarios asignados para reuniones*. Es en definitiva éste un elemento físico que permite incorporar la participación en la dinámica funcional de la vida institucional. La existencia de tiempos y espacios predeterminados para la actividad participativa son un requisito de primer orden. De ahí que la valoración de los horarios sea un aspecto relevante.

La respuesta del alumnado a esta cuestión pone de manifiesto la precariedad de la estructura participativa, sobre todo en lo que afecta al tiempo. Considerando aún que hay un 24% que no opina al respecto, pues o bien no asiste a las reuniones o no hay reuniones en su aula o Centro a las que asistir, el resto del alumnado señala que ésta es una de las mayores dificultades con las que se encuentran a la hora de realizar cualquier tipo de reunión, pues casi siempre se les solapan con clases, tareas de laboratorio, biblioteca e incluso con los horarios de los transportes, pues no existe

en los Centros ningún horario contemplado para que los alumnos puedan realizar este tipo de actividades.

Un 50% señala que los únicos horarios de que disponen son los recreos y alguna de las horas libres que por motivos de horario pudieran quedar a la hora de confeccionar éstos -o porque en un momento dado falte un profesor- no habiendo otro momento en el que puedan reunirse. El resto de los alumnos indican las salidas de clase como un momento habitual de reunión (13%), lo que les impide profundizar en los temas. También señalan las horas de clase y tutoría junto con los recreos (otro 13%) cuando se las facilitan algunos profesores, casi siempre con la presencia de éstos, lo que puede limitar su libertad. Hay un 2% que señala la ausencia absoluta de un horario habitual, reuniéndose como y cuando pueden.

Según de qué población se trate, parece bastante relevante el hecho de que la mayor incidencia en "recreos y horas libres" sea en los núcleos poblacionales de menos de 5.000 habitantes (78%), más dependientes del transporte escolar, y en los Centros de poblaciones entre 50.000 y 100.000 habitantes (70%), que, aunque no tan dependientes del transporte escolar, las distancias entre Centros y domicilios suelen ser mayores. Sin embargo, en los Centros de 5.000-10.000 habitantes hay un descenso significativo en la elección de ese horario para las reuniones (63%), hasta descender por debajo del 52% en los Centros ubicados en los mayores núcleos de población.

Aunque no son muchos los aspectos de horario que diferencian a los Centros por su titularidad, se hace necesario puntualizar al menos dos de ellos. La utilización de las horas de clase y tutoría es una práctica más habitual en los públicos que en los privados (13% y 3%, respectivamente), mientras que los recreos y las horas libres son más utilizadas en los privados (77%) que en los públicos (58%). Estos aspectos tienen una clara conexión con algunos de los aspectos comentados con anterioridad, que hacían mención al mayor grado de formalización de la actividad escolar en los Centros privados.

Otro nivel en el compromiso de los alumnos con el Centro viene

dado por su *participación en actividades del mismo que no tienen un carácter obligatorio*. Aunque existe un número importante de alumnos que no participan en actividades extraescolares (un 25%), los que lo hacen es en su mayoría (66%) en actividades deportivas y excursiones; un 13,50% en actividades culturales -coloquios, visitas a museos, coros, etc.- y un 9,50% citan diversas actividades de orientación -técnicas de estudio e información escolar/profesional- y formación complementaria -idiomas, solfeo, informática, ajedrez...-.

El mayor nivel de discrepancia entre el alumnado, a tenor del tipo de Centro, a la hora de considerar la realización de actividades complementarias a la tarea académica se encuentra en el énfasis que hacen los estudiantes de los Centros privados en las actividades deportivas. Las actividades “paracurriculares” -técnicas de estudio, orientación escolar, idiomas, ajedrez, solfeo e informática- son más citadas por alumnos de Centros pertenecientes a núcleos de población de mayor tamaño (y en menor medida de Centros públicos). Las excursiones aparecen más citadas en Centros de núcleos de tamaño medio (entre 50.000 y 100.000 h.).

De los datos comentados se desprende que la participación escolar es una realidad débilmente implantada, que responde a coyunturas organizativas y personales de los Centros escolares, muy ligadas a las situaciones de cambio en las relaciones institucionales, ya se deban éstas a cambios en los equipos de gobierno o a la incorporación significativa de nuevos profesores. Esta situación nos lleva a considerar que la participación escolar queda muy ligada al talante del profesorado y al de los equipos directivos, influyendo decisivamente la correlación de “las distintas fuerzas” en la lucha por el “control político” de la institución, lo que lleva a controlar, unas veces propiciando y otras disuadiendo, la participación de los alumnos. La voluntad del profesorado, que marca las pautas de la participación en el aula y el auge o anulación del protagonismo del alumnado, posibilita o debilita, según los casos, la creación, desarrollo y consolidación de una cultura participativa, que una vez instaurada tiene más dificultades de ser ignorada.

5.7. PARTICIPACIÓN DESEADA, DIFICULTADES EXISTENTES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN

Al plantear la cuestión *¿te gustaría poder participar más en el Centro?*, la mayoría (63,70%) contesta que sí, alegando diferentes razones:

- Para aportar ideas e iniciativas, dar opiniones, aportar algo al Centro, resolver sus problemas, ser más responsables, unir criterios (30,20%).
- Para buscar soluciones a problemas concretos: “que pongan gimnasia”, “lograr mayor orden”, “solucionar problemas”, “ayudar”, “hacer un equipo de fútbol” (14,60%).
- Para estar más informado y enterado de lo que pasa en el Centro (15,80%).
- A un 3,20%, simplemente, le parece divertido participar.

Un 15,30% no se muestra entusiasmado en participar más, “ya es suficiente”, “quita mucho tiempo”, “ya participo, me parece suficiente lo que hago”, “estoy bien como estoy”. Finalmente, el 21,10% se opone abiertamente a una mayor participación: “no me interesa”, “no sabría qué hacer”, “no me gusta”, “prefiero mantenerme al margen”.

No hay diferencias entre Centros públicos y privados a la hora de manifestar su deseo de un mayor nivel de participación escolar, al igual que tampoco se constatan discrepancias en las razones que lo justifican. El desánimo para participar (“ninguno”) es algo más acusado en alumnos de Centros públicos. Los estudiantes con cargo muestran su deseo de participar en “todos los asuntos que les afecten”. Curiosamente, es posible encontrar algunos alumnos que pertenecen al Consejo Escolar y que afirman que no desean participar porque no les gusta o porque no les interesa.

El ámbito mayoritario donde creen que deberían participar los

alumnos es en el de las actividades extraescolares (30,10%), si bien un 34% considera que deberían participar en todos los asuntos del Centro. Otros ámbitos o temas de participación son: la elaboración del Proyecto Educativo (16%); programar las actividades del curso, elegir materias a recibir y material escolar (8,60%); determinar los horarios y la jornada escolar (continua o partida), fechas de encendido y apagado de la calefacción... (5,30%).

La participación de los alumnos en el Centro educativo, incluso a nivel de sus expectativas, es vista con cierto escepticismo, pues hay un 51% que considera que los alumnos tienen muy difícil participar, mientras que el 49% restante ofrece un abanico de posibilidades que van desde "todo lo que afecte al Centro" hasta lo relativo a "materiales, viajes, actividades culturales", etc., pasando por "las cuestiones o problemas que afecten a los alumnos" y las "actividades escolares y Reglamento de Régimen Interior".

Destaca la reducida demanda de participación de los alumnos de F.P. en asuntos como horarios y actividades de curso (asistencia a las reuniones, elección de material y materias), aumentando en las actividades extraescolares (como en E.G.B.).

Preguntados, a un nivel más concreto, por los *temas en los que les gustaría participar más activamente*, el 18,30% de los alumnos responden que "en ninguno", "me da igual". El 53,40% se refiere a actividades extraescolares: deportes, excursiones, viajes, fiestas, actividades culturales, educativas, instalaciones, teatro... El resto menciona ámbitos de participación relacionados con la actividad académica y la gestión del Centro. Así, el 18,90% señala cuestiones como: fechas de exámenes, evaluaciones, actividades del curso, todas las relacionadas con los alumnos. En cuanto al nivel más institucional, al 9,40% le gustaría participar en el colegio, en el Consejo, en la elección/selección de profesores, en la evaluación de profesores, en la economía...

"Todo lo que afecta al Centro" es la cuestión más señalada por el alumnado, con un porcentaje cercano al 50%; sin embargo, son los alum-

nos de B.U.P. (53%) y los de E.G.B. (50%) los que más valoran esta participación, quedando F.P. en sólo un 36%. Por contra, tratar sobre "los problemas y cuestiones que afectan a los alumnos" tiene una mayor incidencia en la opinión de F.P. (32%) que en B.U.P. (21%) y E.G.B. (19%).

Los materiales escolares, las excursiones y viajes escolares son otros aspectos que presentan más interés para los alumnos de E.G.B. (14%) que para los de B.U.P. o F.P. (8%). La participación en actividades del Centro y desarrollo del Reglamento de Régimen Interior, es más valorado en B.U.P. (11%) que en E.G.B. y F.P. (7-6%). La opinión de que los alumnos no deberían participar en cuestión alguna es más contundente en F.P. (17%) que en los demás niveles (9-7%).

Aunque el desánimo para participar es algo más acusado en alumnos jóvenes, los alumnos que afirman que no desean participar de ninguna forma o que ya participan lo suficiente se incrementan con la edad, siendo más frecuentes en B.U.P. En B.U.P. encontramos una mayor predisposición para participar en todos los temas que "les afecten" y en aquellos referidos a la organización del Centro. Los alumnos mayores manifiestan deseo de participar más en la "organización del Centro", mientras que los pequeños reclaman participación en "actividades complementarias". La mayoría de los que desean participar más lo es para dar ideas (los más jóvenes y sobre todo las mujeres) y estar informados (los de más edad). Los más jóvenes y las chicas afirman que desean mayor participación para conseguir cosas concretas: "lograr mayor orden", "resolver problemas", "hacer un equipo de fútbol", etc.

Las chicas muestran un mayor deseo de participar en "todos los asuntos que les afecten". El desánimo para participar es algo más acusado en los chicos. Sin embargo, la falta de interés y el tiempo disponible son dificultades algo más señaladas por las chicas. Las alumnas que desean participar más lo es para dar ideas. El rechazo a una mayor participación es más frecuente en los chicos y no porque estén saturados sino porque no la ven ningún valor -"prefiero mantenerme al margen", "no sabría qué hacer", "es una porquería", "no me interesa"-.

En mayor número los chicos dicen que los alumnos deben participar en todas las actividades, mientras que las chicas inciden más en las extraescolares y especialmente en las relacionadas con las “excursiones”.

En general se aprecia una clara dicotomía entre los Centros públicos y privados cuando se atiende a las competencias del Consejo Escolar en las que los estudiantes podrían participar más. Así, mientras en las cuestiones políticas (“problemas o cuestiones que afectan a los alumnos” o “problemas del Centro”) hay una mayor reivindicación en los Centros públicos (75%) que en los privados (59%), las cuestiones más concretas y prácticas de la vida cotidiana (“materiales”, “viajes”, “actividades”, “cumplimiento del RRI”, etc.) tienen más trascendencia para el alumnado de la privada (32%) que de la pública (15%).

Desde una perspectiva más cualitativa, de todo lo que afecta al Centro en materia de viajes, infraestructura o materiales, hay una menor demanda del alumnado de los Centros de 17-24 unidades (4%), mientras que en los demás Centros sube considerablemente, 15% para los de 7-16 unidades y 12% para lo de más de 24. Lo mismo ocurre con las actividades relacionadas con la vida institucional, elaboración del R.R.I., etc., más reclamadas por los alumnos de este tipo de Centro (11%) y los de más de 24 unidades (9%), que por los de 7-16 unidades con sólo el 5%.

Los porcentajes de alumnos que no ven la posibilidad de participar en algo, bien sea por las dificultades propias o contextuales, es relativamente bajo en todos los tipos de Centro (7%), salvo en los Centros de 7-16 unidades que alcanza un 13%. En general, se puede admitir que las diferencias del tamaño del Centro son relativas, si bien en los Centros de 17-24 unidades parece que hay una mayor propensión a la participación político-educativa, mientras que en los demás Centros hay una mayor dispersión de intereses, probablemente condicionados por las posibilidades reales de participar y las necesidades que más les urgen.

La categoría referida a colaborar en “todo lo que afecta al Centro” es la más señalada por los alumnos de los Centros mayores de 16 unidades

(54% para 17-24 y 50% para los de más de 24) y por los que tienen cargo (55%) respecto a los que no lo tienen (48%).

A la hora de pedir a los alumnos que pongan algún ejemplo de *problemas que se hayan resuelto gracias a su participación*, la mayoría (un 80%) dice que ninguno o que no sabe. Entre los que afirman lo contrario, un 42,50% se refiere a horarios, calendario de exámenes, vestuarios, calefacción, excursiones. Alguno afirma que “de todo”. El resto de los problemas mencionados que han sido resueltos por la participación de los alumnos son problemas del patio, de disciplina, de discriminación de alumnos y/o profesores, elección de patio en los días de gimnasia, de permanencia/dimisión de la dirección... También se mencionan problemas planteados con la Administración, como la subida de tasas, u otros de solidaridad con algún compañero -“la entrada de un alumno expulsado sin motivo justo”-.

En B.U.P. y F.P. la mayoría de los problemas que los alumnos indican que han sido resueltos mediante su participación son de “organización” -vestuarios del gimnasio, calefacción, horarios, fechas de exámenes, reformas, que se realicen excursiones... -, mientras que en E.G.B. tienen que ver con la “disciplina” (travesuras, discriminación, la expulsión de un alumno, respeto a un profesor del que se burlaban, problemas en el patio, destrozos del material), siendo en los Centros grandes donde su participación ha servido para resolver mayor número de problemas.

En cuanto a las *dificultades más importantes que existen en el Centro para participar*, el alumnado señala en primer lugar las que guardan relación con el profesorado (23,60%): “el Equipo Directivo”, “los profesores mandan mucho”, “al profesorado no le interesa”... Otro 16,10% sugiere sin embargo factores que apuntan a los propios alumnos: “falta de interés”, “pasamos”, “evitar problemas”, “vergüenza”, “falta de colaboración”, “siempre son los mismos”... El resto de respuestas hace referencia a obstáculos estructurales y a la falta de recursos y apoyo: “falta de tiempo y ayuda” (15,40%), “no hay nada”, “faltan instalaciones” (9,10%), “somos muchos”, “no nos enteramos”, “mala información” (8,70%), “ser elegido”, “hay poca representación” (5,50%). Existen, por

supuesto, alumnos que afirman no encontrar ningún problema para participar (21,60%). En F.P. y E.G.B. se manifiesta con mayor frecuencia que no existe ninguna dificultad para participar. En B.U.P. se hace especial incidencia en la falta de información.

Las dificultades para participar parecen ser menores, según la opinión del alumnado, en los Centros pequeños, enfatizándose en los Centros grandes la escasez de tiempo disponible.

Los alumnos que señalan la inexistencia de dificultades para participar son más frecuentes en los Centros públicos. En estos Centros se hace referencia a la falta de interés; mientras que en los privados se menciona el poder del profesorado y la falta de tiempo disponible.

La llamada a actitudes de colaboración y de confianza -“más interés de todos”, “que todos nos concienciamos de que tenemos que pasar un tiempo juntos y que lo mejor sería organizarse”, “menos vergüenza”- es mayor por parte de los alumnos de B.U.P.; mientras que la necesidad de que “se nos tome más en serio” se hace más patente en los alumnos de E.G.B.: “que nos escuchen más”, “clases amenas”, “actividades de equipo”, “menor represión por parte de los profesores”, “elección de compañeros en clase”, “posibilidad de salir voluntarios en clase”.

Una de las mayores decepciones que hemos recibido al analizar los datos sobre la opinión de los alumnos acerca de la participación escolar es su escasa creatividad a la hora de aportar *sugerencias para mejorar su participación en el Centro*. Sin embargo, la falta de propuestas de modelos alternativos se ve compensada por la contundencia y claridad de sus respuestas. La mayoría (46,80%) propone: “que se nos tome más en serio”, “más reuniones entre alumnos y profesores”, “estar más informados”, “actividades amenas y voluntarias”, “que se nos consulte más”, “mayor participación en el Consejo Escolar”, “más libertad y menos represión”. Un 44,10% se refiere a la voluntad de colaboración de todos, la existencia de incentivos, más interés, menos vergüenza, más compañerismo, mayor confianza en los alumnos. Finalmente, un 9,10% hace algunas propuestas un tanto dispersas, tales como formar una asociación, ofertar más activi-

dades, que haya menos libros, más tiempo libre... Las chicas hacen más hincapié en la necesidad de que todos colaboren; mientras que los chicos sugieren que se adopten medidas que demuestren que se les toma más en serio.

6. LA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA DEL ALUMNADO

6.1. UNA EXPERIENCIA CONTRADICTORIA

Aunque no resulta fácil ofrecer una visión de conjunto de un tema que tiene tantas ramificaciones como éste, vamos a extraer y comentar algunas de las ideas más importantes que se derivan de los datos anteriores, completándolos con la información obtenida mediante varias entrevistas realizadas a estudiantes y profesores.

La idea dominante de democracia que se desprende de los *conceptos* del alumnado se basa en la existencia de un respeto hacia las personas en igualdad de condiciones -“tener todos los mismos derechos”-. Una de las manifestaciones más obvias de este respeto reside en la posibilidad de exponer las ideas y opiniones propias de forma que merezcan la consideración de los demás, sean éstos compañeros o profesores.

Para el alumnado, cuya relación social en la escuela está mediada por una estructura de autoridad, la democracia significa *libertad de expresión*, poder “expresar lo que piensas de los profesores sin que tomen represalias”. En sus conceptos de democracia y política suele estar ausente la idea de participación como intervención activa y directa de los sujetos en la vida social.

Estos componentes básicos del concepto de democracia son suficientes para someter a juicio el sistema democrático de un Centro escolar. Las *situaciones de desigualdad* y la falta de oportunidades para hacer oír la propia voz son referentes suficientes para juzgar la bondad democrática de una institución.

Cuando a los alumnos se les pregunta qué entienden por su parti-

cipación en el Centro, suelen mostrar un concepto poco exigente al respecto: “estar enterado de lo que pasa”, “apuntarse a cosas”, “participar en las actividades” (que no organizarlas). Democracia, en definitiva, equivale a ser consultados y poder opinar.

En opinión del alumnado, los Centros funcionan democráticamente sólo en algunos aspectos. “Nuestra participación es escasa y no tienen en cuenta nuestras opiniones”, “no nos consultan nada”. La *desigual distribución del poder* en los Centros dificulta sustancialmente la implantación de procesos participativos: “No [hay democracia], porque mandan los profesores”, “no hay igualdad”, “siempre tendrá más validez la palabra de un profesor que la de un alumno”, “no se tiene en cuenta nuestra opinión”, “ante conflictos con profesores no se nos hace caso”.

En numerosos casos, como consecuencia lógica del modelo estructural de democracia, ésta se identifica con los sistemas formales de elección: “Hay democracia porque elegimos representantes”, “...porque hay elecciones”.

En general, muestran un gran desconocimiento de las estructuras formales y demás cauces de participación. Muy pocos conocen a sus representantes en el Consejo, la mitad desconoce incluso la forma de elección. Cuando reciben información de lo que se trata en el Consejo suele ser a través del tutor y de los delegados.

No sólo desconocen lo que son normas generales como la LODE, que suelen confundir con la LOGSE -“a mí ya no me afectará”-, sino la normativa propia del Centro más directamente relacionada con ellos mismos, como es el Reglamento de Régimen Interno.

A juzgar por el desconocimiento general que los alumnos muestran del R.R.I. de su Centro, puede deducirse que se trata de un documento de apenas incidencia en su vida escolar cotidiana y a cuya elaboración no han contribuido. Prueba de ello es la utilización excepcional que suele tener, generalmente para resolver conflictos. En muchos casos ni siquiera está actualizado a la normativa vigente -“está un poco desfasado, por lo que se está hablando de hacer uno nuevo”-.

En la escuela, el *derecho* a “recibir una educación” o “enseñanza” no es el único importante. Hay otros que, aunque más prosaicos, son más concretos como el derecho a “ser escuchado”, a “ser evaluado justamente” o a “ponerse en huelga”.

Aunque no siempre tienen claros sus deberes y en ocasiones los confunden con sus derechos -lo que pone de manifiesto su grado de sumisión-, suelen definirlos de una manera mucho más clara y precisa: “estudiar”, “asistir a clase”, “respetar las reglas”, “comportarse”, “participar en clase”, “cuidar el material”, “no faltar al profesorado”... El deber de obedecer y respetar a los maestros -especialmente en alumnos de EGB- suele aparecer claramente destacado, quedando los deberes restantes, incluido el respeto a sus compañeros, en un segundo lugar.

Una de las características que definen la participación estudiantil en los Centros es *la falta de una base organizativa autónoma*. La debilidad y la reducida existencia de Asociaciones de Alumnos así como la falta de reuniones de carácter periódico surgidas de su iniciativa hacen pensar más bien en una participación dependiente y, con frecuencia, dirigida. En algunos institutos las Asociaciones son capaces, no obstante, de organizar ciertas actividades con autonomía y eficacia como, por ejemplo, llevar a cabo una semana cultural o recabar y transmitir información sobre algún conflicto.

Algunos alumnos desconocen si en su Centro existe alguna Asociación estudiantil -“creo que no existe”-. De aquellos que conocen su existencia, pocos son los que saben qué actividades realiza -“organiza las huelgas y manifestaciones”, “reuniones y actividades que ayudan al Centro”...-.

Curiosamente, numerosos alumnos afirman pertenecer a alguna asociación o grupo -musical, cultural, feminista, deportiva, religiosa...-. La mayoría no ve mal que los alumnos se afilien a un sindicato para defender sus intereses y estar mejor informados.

En principio muestran una actitud favorable hacia sus *representa-*

tantes, a los que apoyan porque “defienden sus intereses”, si bien les cuesta explicitar estos intereses más allá del logro de utilidades inmediatas como son fijar fechas de exámenes, organizar fiestas o preparar excursiones.

La poca conexión que existe entre los alumnos y sus representantes se manifiesta en su desconocimiento mutuo, lo que se acentúa en el caso de los consejeros. La falta de comunicación entre los representantes —entre delegados y consejeros o consejeros entre sí— cuestiona la eficacia de esa estructura de coordinación de la participación estudiantil que es la Junta de Delegados.

Una parte del alumnado se manifiesta en contra de la participación, o mejor dicho, de una mayor participación, aludiendo fundamentalmente a razones de comodidad personal y, sobre todo, *desmotivación*: no ven que tengan influencia en las decisiones que se toman. Les cuesta bastante poner ejemplos de problemas resueltos gracias a su participación —calefacción, problemas con algún profesor, fiestas patronales...—. Ven con mayor claridad los inconvenientes que las ventajas de la participación: pérdida de tiempo, más responsabilidades, enfrentamientos, etc.

Aunque existen algunos alumnos con un bajo autoconcepto a los que no les gustaría participar más —afirman que “los alumnos no estamos capacitados para opinar”—, en general no tienden a excluir ámbitos escolares en los que participar. Cuando se les pide la opinión al respecto, suelen afirmar su *deseo de participar* en todo lo que a ellos les concierne, incluyendo la selección —por seleccionar profesores suelen entender elegir profesor de clase— y evaluación del profesorado. Algunos opinan que es inútil participar más —“no sé si serviría para algo”—, si bien a la mayoría le gustaría participar en asuntos tales como la elección del director/a, selección de profesores, evaluación del profesorado, actividades extraescolares y elaboración del P.E.C.

No son muy vehementes en sus reivindicaciones, conformándose en muchos casos con poco: “que nos dejen participar en los casos de excursiones”, “elección de temas para las fiestas del colegio”, “en el cuidado

de las plantas"... Piden colaborar en las actividades del Centro, en reuniones donde puedan dar su opinión para mejorar el Centro y donde sean escuchados. Las sugerencias que hacen se refieren a más información, más motivación, más actividades de su interés, igualdad de trato -"más igualdad y menos amiguismo"-, en definitiva, que se les tenga más en cuenta. También reclaman más ayuda de los tutores.

Otros problemas tienen que ver con la falta de información, la poca organización e interés del alumnado, el trato que reciben de los profesores, el excesivo tamaño del Centro...

Casi todos admiten la necesidad de participar en las actividades extraescolares. En cuanto a la participación en los órganos de gobierno, las opiniones están más divididas. Una parte importante de alumnos desea participar más en estos órganos, movido generalmente por el afán de realizar cambios en el Centro, aunque desorientado a la hora de concretar los cauces a seguir y los problemas en los que intervenir.

De la realidad expuesta no podemos inferir que exista un sentimiento generalizado de insatisfacción participativa en el alumnado, dado que su nivel de expectativas es más bien bajo. Según la teoría de Morse (Conway,1984) de la discrepancia entre la participación real y la participación deseada, la coherencia entre la participación percibida y la participación deseada parece ser mejor predictor de la *satisfacción participativa* que la participación actual o percibida únicamente. Cuando hay altas expectativas y éstas no se satisfacen, la tendencia es a mostrar inconformismo con la situación dada; sin embargo, en situaciones en las que las expectativas son relativamente bajas, y aun cuando los niveles efectivos de participación sean bajos, el grado de satisfacción suele ser aceptable, lo cual motiva una valoración en consonancia con ésta.

Si consideramos que las actividades extraescolares constituyen uno de los ámbitos de participación más solicitados y también ofertados por los Centros, podemos hablar de un cierto equilibrio entre los campos de participación deseados y los ofertados. Sin embargo, existe un número importante de alumnos, casi un 20%, que reclama su participación en

decisiones sobre la organización académica del Centro -fechas de exámenes, en las evaluaciones, actividades del curso-, y aproximadamente un 10% en temas de gestión que actualmente les están vetados, como son la selección –elección- y evaluación de profesores.

Donde sí muestran claros deseos de participar más es en la *organización de la vida académica*, esto es, en relación al contenido y metodología empleada en las asignaturas. En general, echan en falta la existencia de sistemas mediadores en los problemas entre profesor y alumno, sistemas que sirvan para arbitrar en caso de conflictos entre ambos estamentos y, especialmente, en casos de “abusos e injusticias” -que suelen tener lugar en torno a temas de disciplina y exámenes-. Con esto no se trata de potenciar un enfrentamiento permanente, ya que son los primeros en darse cuenta de que las injusticias pueden darse de ambos lados, sólo pretenden tener una garantía para “resolver protestas tanto del alumnado contra el profesorado como el caso contrario”.

A la hora de articular la participación de los estudiantes en el Centro se piensa básicamente en tres formas de participación: Consejo Escolar, Junta de Delegados y Asociaciones de Estudiantes. A continuación vamos a describir, en forma de breves estudios de casos, situaciones que nos parecen representativas de lo que está ocurriendo a estos tres niveles.

6.2. LOS ALUMNOS EN EL CONSEJO ESCOLAR

En lo que concierne al funcionamiento del Consejo Escolar, y aun a pesar del alto porcentaje de los alumnos que se manifiestan incapaces de ofrecer una valoración integral y completa, hay un grupo, porcentualmente significativo, que afirma que las competencias que tiene el Consejo Escolar son pocas o escasamente asumidas, pues los aspectos sobre los que puede decidir no tienen apenas trascendencia en la vida del Centro, y aquellos en los que aparenta tener mayor capacidad de decisión se halla fuertemente condicionado por las autoridades de los niveles superiores de la Administración. En un sentido opuesto se pronuncia otro grupo con

representación similar que afirma que están bien y, por tanto, no hay nada que objetar en este sentido.

Del alumnado representado, hay quienes se inclinan por valorar las competencias como nulas o muy escasas, o expresándose en el sentido de que aún siendo aceptables o suficientes tal y como se contemplan en teoría, en la práctica no son reales, pues cuando se deciden cuestiones importantes para el Centro suele haber intervenciones de la Inspección Educativa o de la Dirección Provincial del Ministerio, y, casi siempre, éstas se producen para dejar sin efecto tales decisiones.

De los datos anteriores, consideramos que pueden inferirse dos juicios de valor importantes, y no sólo como razón directa de los datos, sino con relación al conjunto de la información manejada hasta ahora. Uno, el que hace referencia al desconocimiento que tienen los alumnos de las competencias del Consejo Escolar, y dos, el que las respuestas estereotipadas y tópicas, dadas por un alto porcentaje de los alumnos, ponen en tela de juicio el conocimiento que avala tal respuesta. Por contra el sector más crítico, claramente minoritario, no puede ser tenido en cuenta sin una valoración cualitativa de los casos a los que se refieren, pues responden a situaciones muy concretas de Consejos Escolares que se han extralimitado en sus funciones legales y donde la Administración ha intervenido.

De cualquier modo, a nadie se le escapa los bajos niveles de participación, derivados de la ausencia de una verdadera política participativa tanto a nivel de Centro como de las Administraciones de las que éste depende, lo que propicia el dirigismo, casi siempre excesivo, de los responsables de los Centros, tanto de directivos como de instancias superiores, y que contrasta con un no menos extendido tipo de "laissez-faire" hasta donde la norma o las circunstancias lo permitan, especialmente practicado por aquellos que más habrían de contribuir a la buena marcha de los Centros escolares.

Esta situación, bastante generalizada, ha sido relatada con toda la crudeza por dos de los tres alumnos representantes de un Consejo Escolar,

al señalar que en las reuniones el único que hablaba era el Director, en algunos casos el Jefe de Estudios, apoyados esporádicamente por algún que otro profesor o padre, constituyendo una mayoría que dominaba la opinión y la toma de decisión del Consejo. “Los alumnos somos invitados a una representación en la que no nos dejan ser actores”, “todo está definido”, además “no nos escuchan”, o si lo hacen es por simple cortesía, pero no tiene más trascendencia, “pues a la hora de tomar decisiones, nuestro punto de vista nunca se ve reflejado”.

En general, las quejas de los representantes del alumnado en el Consejo Escolar vienen a coincidir en señalar que en su Centro, las convocatorias de las reuniones del Consejo Escolar siempre se hacen personalmente por algún miembro del Equipo Directivo, sin información añadida. Sólo algunas veces conocían el orden del día completo y nunca recibían información complementaria de lo que se iba a tratar. Esta situación les ponía en desventaja con respecto al resto de los miembros del Consejo Escolar, casi siempre los profesores y padres disponían de documentación aparte, o venían con información verbal que les habían ofrecido otras personas o el propio Equipo Directivo.

La dinámica interna de toma de decisiones sigue la tónica descrita anteriormente, el Director dispone de la información prioritaria, en la mayoría de las ocasiones no hay debate y los asuntos se resuelven por asentimiento o en votación, pero sin que se consideren otras posturas que no vengan ya definidas de antemano. Esta situación margina a los alumnos, pues intereses bastante ligados a las cuestiones cotidianas del Centro -clases, exámenes, condiciones del aula, relaciones con el profesorado, etc.- no son cuestiones que se aborden de forma explícita en los Consejos Escolares, a no ser en situaciones extremas de conflicto. Incluso, en estos casos, tampoco se tiene suficientemente en cuenta al alumno, pues suele ser más una víctima de las situaciones, en las que los mayores procuran salvar sus responsabilidades.

6.3. LA JUNTA DE DELEGADOS

Las Juntas de Delegados constituyen uno de los cauces participativos institucionales con mayores potencialidades en los Centros de Edu-

cación Secundaria, por lo que a continuación comentamos algunos de los datos aportados por estudiantes de un Instituto de B.U.P. (privado-concertado).

La dinámica de funcionamiento de la Junta de Delegados de este Centro parece estar regulada temporalmente por un calendario quincenal de reuniones, que no siempre se cumple, si bien se suele acudir a reuniones extraordinarias con relativa frecuencia. En cuanto a su modo de su funcionamiento hay diferentes opiniones, mientras que unos proponen el debate y solución de problemas muy concretos relacionados con sus aulas, escasamente generalizables, otros -los procedentes de la Asociación- centran su interés en las cuestiones externas al aula e incluso al Centro, aunque no excluyan las restantes.

Estos dos enfoques se ponen de manifiesto a la hora de explicar el funcionamiento de la Junta. Un delegado señala que la Junta no tiene ninguna competencia en la mejora del Centro y la fuerza que podría tener en la búsqueda de soluciones a alguno de los problemas que hay en el Colegio se diluye más bien en una confrontación, así “mientras unos se centran en presentar cuestiones muy singulares de sus clases, otros vienen con unas ideas muy generales que para nada tienen que ver con cuestiones que afectan a los alumnos como son las clases, las evaluaciones, la orientación para otros estudios o el trato que dan algunos profesores a sus alumnos”.

Pero la falta de operatividad de la Junta no procede tanto de las dimensiones internas como de las limitaciones que encuentran por parte de la institución. Así, un subdelegado añade: “precisamente un problema muy gordo que tenemos es la evaluación, teóricamente estamos representados en las Juntas de Evaluación, y el Colegio hace mucha gala de ello, sin embargo no pintamos nada allí... Al principio se nos hacía ir todo el tiempo que durase la Junta, teníamos que llevar un informe de autoevaluación de la clase y de cómo se podría mejorar su rendimiento, sin embargo en cuanto empezamos a tratar cuestiones que tenían que ver con los profesores hemos sido excluidos de las Juntas y sólo nos aceptan nuestras sugerencias una vez que el profesorado ya ha discutido y puesto las notas a todos los alumnos”.

Aunque la Junta de Delegados no tiene una estructura muy definida de trabajo interno, en realidad donde se resiente su legitimidad es en su relación con el profesorado. Con frecuencia se cae en una de estas dos dinámicas que poco benefician a su funcionamiento: falta de apoyo por parte de la organización y/o su control por el profesorado. Se entra así en un círculo donde la ausencia de apoyos y asesoramiento conduce a un modo de funcionamiento desestructurado que es utilizado por el profesorado, y a veces los propios alumnos, para justificar su intervención.

Una delegada afirma que le da la sensación de que esa Junta está teledirigida por algunos profesores, pues cuando se reúnen los delegados solos raramente se llega a ningún acuerdo, y cuando asiste algún profesor o coordinador es para informar de cuestiones que ya han organizado los profesores o la Dirección, “te escuchan, pero no te hacen caso, es como si la Junta de Delegados sirviera para tenernos más controlados”.

“Tenemos un profesor -sí, precisamente el que te ha dicho, que ha creado la Asociación de alumnos- que falta mucho a clase, por sus rollos políticos; pues bien, aparte de que no sigue ningún orden en clase, habla según le parece cada día y después manda actividades que llama de investigación que nadie sabe por dónde hacer ni cómo hacer..., llegamos todos a clase con los trabajos hechos... y si no le gustan los tira a la papelera y va y pone un examen tipo test. Bueno, pues problemas de éstos no se pueden tratar en la Junta de Delegados, así que ya me dirás tú para que sirva la Junta. En realidad no podemos hacer casi nada” (una alumna de 2º de BUP). Otro delegado muestra este mismo sentimiento con ciertas dosis de autoinculpación: “La sensación que yo tengo es que allí no se resuelve nada, no somos capaces de ponernos de acuerdo”.

La Junta se convierte con frecuencia en un instrumento al servicio de la comunicación descendente del profesorado y la Dirección hacia los alumnos. “Eso sí, cuando la Dirección del Centro necesita el apoyo de los alumnos porque surge algún problema general del Centro, enseguida nos convocan a todos los Delegados, nos informan y piden que apoyemos y que informemos a nuestras clases, porque así es más fácil que nosotros lleguemos a nuestros compañeros” (delegado de 1º).

La fuerza que pueda tener la Junta se ve reforzada por el apoyo que reciba de otros cauces organizados, tales como la Asociación de Alumnos. “Hay muchos alumnos que pasan de todo, la prueba es que en nuestra Asociación sólo somos 37 alumnos, aunque llegamos a ser 54, si no fuera por eso la Junta de Delegados tendría mucha influencia en la vida del Centro” (alumno miembro de la Junta Directiva de la Asociación). En esta Asociación de Estudiantes militan los más “progres del cole” (8-10% del total del Centro), como ellos mismos se dan en llamar. Según afirman algunos de sus miembros, la Asociación tiene como finalidad fundamental canalizar las inquietudes de aquellos alumnos que no están de acuerdo con el funcionamiento del Centro, sobre todo por el “pasotismo” que tienen padres y profesores, pues no se hacen suficiente eco de sus planteamientos y expectativas. Otra cuestión importante de la asociación es la de sensibilizar a los alumnos con las problemáticas sociales, por eso va a estar presente en las “movidas” que se organicen en la calle. Por otra parte, algunos alumnos que no son de la Asociación afirman que ha sido promovida por dos profesores sindicalistas y militantes activos de un partido político, que ejercen así su influencia en ese grupo de jóvenes y defienden intereses que no siempre son compartidos por todos los alumnos. Este ambiente de contraste se reflejaba en algunas de las contradicciones que parecía vivir la Junta de Delegados, en la que participaban miembros de la Asociación y otros que no lo eran.

6.4. EL CASO DE UNA ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES

A continuación comentamos brevemente los datos de una de las entrevistas mantenidas con alumnos pertenecientes -Presidente y Secretario- a una Asociación de Estudiantes de un Centro de Secundaria. Pensamos que reflejan de manera certera la problemática de la participación estudiantil en éste ámbito.

Como miembros de la Junta Directiva de la Asociación, consideran que sus principales funciones son “coordinar las actividades de la Asociación..., nos encargamos de comunicarnos con gente de otros Institutos de Gijón y planificar la actividad de los alumnos”.

Aunque la mayoría de las ASAs tienen como finalidad impulsar actividades culturales e informativas, algunas conservan también una orientación reivindicativa:

“La Asociación en sí tiene dos partes, una reivindicativa, de protesta, ya que vimos situaciones que no podíamos pasar por ellas; y otra cultural, organiza actividades y colabora en todas las actividades que corresponden al Centro”.

En realidad, su tono reivindicativo, lejos de ser radical, suele conformarse con mantener un adecuado nivel de información. Al ser preguntados por las razones que les llevaron formar parte de la Asociación, responden:

“Un poco porque vimos que las cosas no estaban bien. No es que queramos manejarlo todo, sino sólo cambiar las cosas, verlo un poco más organizado. Pensábamos que era un desmadre lo que había y que la gente tenía que estar más informada de todo lo que ocurría. En este Centro pasan muchas cosas, si leéis la prensa...”.

Las Asociaciones se enfrentan a problemas de diversa índole.

“Esta Asociación se creó el año pasado. Los mayores problemas a los que se enfrentó la Asociación, como huelgas continuas, protestas para el 0,7, falta de asistencia masiva..., se intentaron solucionar en una asamblea en el teatro, en la que se informó de ellos a todos los asistentes”.

Uno de sus principales problemas es la baja participación estudiantil, cómo estimular la participación en sus actividades y convocatorias. El nivel de participación de los alumnos en el Centro lo califican de “bajo, aparte de que la Asociación se conoce poco dentro del Centro debido a que no hay medios para la difusión... No disponemos de revistas ni de mucho para informar a la gente, reunimos a los delegados y hacemos una asamblea de estudiantes y así informamos a todos”.

Aunque en este caso reconocen el apoyo de la Dirección del Cen-

tro -“esta nueva directora ha trabajado mucho con nosotros, incluso exigiéndonos colaboración...”-, no son éstos los mejores tiempos para la participación. A la pregunta de si ¿se ha incrementado la participación en estos últimos años?, su respuesta es unánime: “No, la participación de los alumnos disminuyó bastante. Cuando entramos hace cuatro años, aquí había una participación inmensa. Se movilizaba toda la gente. Las huelgas que se celebraban aquí, como la de la Guerra del Golfo, eran masivas”.

Cuando se les increpa “la Dirección nos había comentado que muchas veces los alumnos no preparabais nada y que no asistíais a las reuniones...”, ellos mismos reconocen esta realidad:

“Es verdad, cuando hay alguna Junta de Delegados que convoca la Dirección van muy pocos. Eso es cuestión de cada delegado, pero la Junta de Delegados la tiene que convocar los representantes del Consejo Escolar. Cada delegado es cada delegado, a nosotros no se nos puede echar la culpa de que no asistan”.

Preguntados por el método más eficaz para llegar mejor a los alumnos, sugieren que “... el tutor podría ayudar mucho. Lo intentamos alguna vez, pero es muy complicado porque muchos tutores no quieren participar”.

La Dirección del Centro coincide con su diagnóstico, pero se “lava las manos”:

“No hay contacto de los alumnos representantes del Consejo Escolar en las reuniones del Centro... La medida más eficaz para que la información pueda llegar a todos los alumnos es la vía del tutor, pero eso ya depende de cada tutor” (directora).

También se quejan de la falta de operatividad y compromiso de sus representantes en el Consejo Escolar del Centro. “No, no pertenecemos [al Consejo Escolar], simplemente nos informan en la Junta de Delegados y de una forma indirecta... actualmente hay poca fuerza en el Consejo de los representantes de alumnos, porque uno de los representantes

no va a las reuniones y tan sólo quedan tres para representar a un Centro de casi tres mil alumnos...”.

Se les impide el acceso a reuniones que consideran importantes, como es el caso de la Junta de Evaluación. “En cada Junta de Evaluación repetidamente lo vamos comentando, pero ponen pegas diciendo que como se trata personalmente a cada alumno no puede salir a la luz”. En los momentos más delicados -conflictos entre profesores y alumnos- tampoco encuentran el apoyo de los padres y deben ser ellos los que se saquen las castañas del fuego.

“Ante un conflicto profesor-alumno, la Asociación de Padres no actuó, los profesores también se lavaban las manos. Los alumnos de primero recogieron firmas para que le hicieran una inspección a un profesor porque había muchos problemas con él, al final lo consiguieron”.

Estos estudiantes constituyen un grupo inquieto y concienciado, que es lo que les mantiene en la brecha, y tienen también algunas propuestas concretas para mejorar la situación:

“Lo primero que hay que hacer, ya que los estudiantes son el grupo más amplio de la comunidad educativa, es darles más representación en el Consejo Escolar, igual [representación] que los padres y profesores. Otra [propuesta] sería tomar medidas como facilitar medios a los estudiantes, a los coordinadores...”.

6.5. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Como hemos podido comprobar en la investigación, parece innegable la existencia de un gran desconocimiento de derechos y posibilidades por parte de los propios alumnos, así como una gran falta de motivación. Sin embargo, la evidencia no explica por sí misma el cómo se ha llegado a esta situación.

Mientras que la participación fue uno de los ejes del movimiento

de la Escuela Nueva, que se plasmó en diversas corrientes como la de la “escuela abierta” o la corriente autogestionaria, la época actual es poco proclive a experimentar e innovar en sistemas participativos. A diferencia de los años setenta donde se manejaba un concepto amplio de democracia escolar entendida como participación de los ciudadanos y no sólo de sus usuarios, hoy la participación se ve marcada por un modelo de mercado que la limita a unos grupos -empresarios, padres y profesores-, en virtud del papel que desempeñan en el sistema de la oferta y demanda educativas -empleadores, clientes y trabajadores respectivamente-. Dado que los alumnos carecen de un protagonismo en el sistema de mercado y no encajan en ninguna de estas categorías, su participación es estructuralmente débil.

La situación está tan generalizada que ha sido asumida como un estado de cosas normal. En palabras de un profesor, “en los últimos años ha disminuido la participación, esta falta de participación está ocurriendo en todos los Centros”.

La aplicación y el desarrollo de la LODE han puesto de manifiesto una serie de deficiencias, entre las que cabe destacar aquellas que están más ligadas a la propia infraestructura con que cuentan los Centros a la hora de canalizar la participación de los alumnos y que tiene al menos dos grandes planos de limitaciones: la ausencia de una sensibilidad participativa en buena parte de los miembros de la comunidad educativa y las carencias que se ponen de manifiesto en el apoyo a las redes de representación del alumnado y de los padres.

“Se ve que lo que defienden los padres no es representativo de todos los padres. Los alumnos que son representantes del Consejo Escolar no se relacionan con los demás alumnos. Si llega la información al alumno es a través de amigos o porque se pregunte directamente, no porque esos representantes les transmitan la información” (docente).

Si consideramos la participación de los alumnos desde el punto de vista exclusivo de los Consejos Escolares, la conclusión bien podría ser que su participación ha sido un fracaso, fracaso que en todo caso no sería

de los alumnos, ni aún de la propia ley, sino de todos aquellos –profesorado, padres y Administración– que no hemos sabido crear las condiciones para que los alumnos tomen parte activa en las decisiones y funcionamiento de los órganos de gestión.

Por otra parte, la estructura de nuestro sistema educativo, polarizado en una doble red de Centros públicos y privados, ha llevado a plantear como antagónicos participación y comunidad educativa. La tradición de estos dos sectores ha hecho que aparentemente se identifique el primero más con el objetivo de la participación y al segundo con el de comunidad educativa (ver Gil Villa, 1995). En realidad, como demuestra este autor, es una particular acepción de los términos “participación” y “comunidad educativa” la que se maneja.

El cambio que se está produciendo, ahora también visible en la escuela pública, en la línea de dar mayor atención al cliente, está imprimiendo un *giro al concepto de participación*, cada vez más orientada a conocer las preferencias y gustos de padres y alumnos para satisfacerlas mejor y no tanto en facilitar su intervención directa en la organización del Centro. Esto se refleja en diversas tendencias, como es el aumento de la optatividad en los currícula: “Sí se nota un incremento de la participación en actividades extraescolares. Se pide en cada clase que se manifiesten los gustos y preferencias por una u otra actividad, información que es transmitida por el tutor al departamento de actividades” (directora).

Esto potencia a su vez una *parcelación de la participación estudiantil*, la cual queda relegada a ciertos ámbitos de decisión, independientemente de que los órganos tengan otros encomendados: “Existen cuatro comisiones y los alumnos participan en dos de ellas, ya que en las otras dos restantes no parece muy adecuada su participación. Participan en la comisión de menús, donde influyen bastante las propuestas de los alumnos, y en la de convivencia, donde se tratan problemas de disciplina” (director). Las dos comisiones en las que no participan son precisamente la Junta Económica y la Junta de Evaluación.

De esta manera, cuestiones que preocupan especialmente a los

alumnos como son las relacionadas con su evaluación, quedan fuera de su alcance. En vez de excluirles directamente *se les asigna un rol subordinado*. La asistencia de los delegados a las Juntas de Evaluación es una concesión más que hace el profesorado a la participación del alumnado, siempre parcial y subordinada. Al final, son los propios alumnos los que no están a la altura de las circunstancias:

“Pueden acudir a Juntas de Evaluación en la parte donde exponen la opinión, quejas u otras cuestiones en nombre de la clase. En la otra parte se deciden las notas, por lo que conviene que el alumno no esté delante, ya que tal vez se toquen informaciones delicadas y personales de cada alumno. Los delegados, a pesar de que se les permite entrar en la primera parte de las Juntas de Evaluación, no suelen asistir y los que asisten no lo llevan preparado” (docente).

Profesorado y alumnos suelen coincidir en la idea de que *los Centros no incentivan la participación de los alumnos*. La manera de impulsar la participación suele reducirse a facilitar locales de reunión. “Se conceden dos salas para que se puedan reunir, una para la Asociación de estudiantes y otra para el Consejo Escolar... respecto al fomento de la participación por parte de los tutores, depende de cada uno. Nosotros no podemos obligarles a que inciten a los alumnos a participar” (director).

Los obstáculos que impiden profundizar en la práctica participativa a los alumnos no son sólo políticos, que los hay, sino también de conocimiento, voluntad, experiencia, madurez y de estrategias organizativas. La participación no se improvisa ni se genera espontáneamente por muy generoso que sea el marco jurídico-estructural, sino que requiere procesos profundos de aprendizaje y oportunidades de trabajo compartido que deben formar parte del diseño organizativo y curricular de un Centro.

Otras dificultades están más relacionadas con *la cultura de gestión existente en los Centros*. La estructura de gobierno de la escuela es poco dada a propiciar ese tipo de prácticas, limitando información, burocratizando su funcionamiento o ignorando las propuestas de mejora o problemas planteados por el alumnado. Las prácticas pedagógicas, el cli-

ma relacional, el uso de espacios, recursos y sistemas de evaluación del alumnado contradicen cualquier proceso democratizador de las relaciones educativas. Es bastante frecuente que las Juntas de Delegados y toda la infraestructura en la que se apoyan, incluida la actividad de los delegados, sean poco operativas y tengan poca relación con las cuestiones que realmente inciden en la mejora del proceso formativo de los alumnos.

Algunas de las dificultades para el adecuado funcionamiento de las estructuras participativas son de *orden técnico*, relativas a la disponibilidad de espacios para las reuniones, la falta de horarios acordes con la presencia de los alumnos en el Centro o a la saturación de aquellos por las clases, la imposibilidad de permanencia de los alumnos en horario distinto a la jornada estrictamente académica, la incompatibilidad con los horarios de transporte o de las actividades extraescolares, etc. A esta situación habrá de añadirse el propio modelo de enseñanza y la estructura organizativo-pedagógica de los Centros, con un escaso protagonismo de los alumnos en la vida del aula. Los datos sobre este tema confirman que los alumnos delegados de aula, en un porcentaje superior al 80%, sólo asumen tareas rutinarias, tales como llevar los partes de asistencia, el cuidado del material, fotocopias, etc., con una escasa incidencia en el análisis y discusión de los problemas que atañen al grupo en cuanto grupo o como miembros del Centro educativo.

El *profesorado* sabe que la participación de los alumnos es muy baja, pero no lo ven como un problema o, a lo sumo, lo ven como un problema menor. "Los alumnos no participan, posiblemente debido a la organización de los Centros... En mi opinión, la falta de participación es culpa de los alumnos" (director).

En las organizaciones educativas, la participación de los colectivos no profesionales termina siendo fácilmente instrumentalizada por el grupo de profesionales en la persecución de sus fines particulares (Fernández Enguita, 1992). El profesorado, que es especialmente sensible a los recortes de autonomía procedentes de la Administración, olvida con demasiada frecuencia la relación de dominación que ejerce sobre el alumnado. Los docentes no ignoran la importancia que tiene su apoyo activo a la hora de facilitar una participación real de los alumnos, pero también son conscientes de que ello implicaría una mayor carga de trabajo.

Parece fundamental el papel que juega el profesor. "A veces, el propio profesor puede ostentar una concepción limitada de la participación en clase, puede relegarla a un segundo plano casi anecdótico, puede creer que sólo se puede aplicar a ciertas asignaturas, que consiste en que los alumnos hagan cuantas más preguntas mejor o, lo que es peor, puede imponerla, en cuyo caso crea un ambiente de tensión y miedo en el alumnado" (Gil Villa,1995:90).

En la Educación Secundaria las circunstancias en que se ejerce la acción tutorial, toda vez que se realiza con serias deficiencias y poco conectada con las problemáticas vivenciadas por los alumnos, son un factor esencial que condiciona el proceso de normalización de la participación.

El *carácter, las dificultades y el control* que se ejerce sobre la participación de los alumnos en sus diferentes ámbitos -extraescolar, curricular y de gestión- quedan resumidos en el siguiente cuadro:

ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN	CARÁCTER	CONTROL	DIFICULTADES
Extraescolar	Opcional	Controlada por los padres	Escasez de recursos y tiempo. Falta de apoyo profesional
Curricular	A discreción del Profesor	Controlada por los profesores y tutores	No asumida por los tutores ni los equipos docentes. <i>Educación poco democrática</i>
De gestión	Externamente prescrita	Controlada por la estructura organizativa y la Dirección del Centro	No asumida por la organización del Centro. Rigidez, jerarquización. <i>Democracia poco educativa</i>

Condicionantes de la participación estudiantil

Los tipos de conducta asociada con el continuo sumisión-afirmación-agresión que describen Dennison y Shenton (1987:121) pueden ser de utilidad para entender las diferentes modalidades de conducta que están en la base de la relación alumno-docente.

EFFECTOS	SUMISIÓN	ASERCIÓN	AGRESIÓN
Nivel emocional	Miedo, culpabilidad, tensión interna	Tensión a nivel constructivo	La cólera se exterioriza
Nivel no verbal	Autorretirada, dependencia	Independencia, firmeza, autoconfianza	Intimidación, agresión
Nivel verbal	Incertidumbre, vacilación	Cooperación, empatía	Amenazas, insultos

Tipos de conducta (Dennison y Shenton, 1987:121)

La relación auténtica que sustenta un sistema democrático requiere apoyarse en una conducta asertiva. Pero lamentablemente ésta no es la relación que predomina entre alumnos y profesores, los cuales promueven comportamientos de sumisión e, indirectamente, de tipo agresivo, conductas ambas poco compatibles con los valores educativos que se explicitan en los Proyectos.

Diversas investigaciones sugieren que los alumnos experimentan sentimientos de aislamiento e impotencia *-alienación-* cuando tienen escasa información e influencia sobre los fines, las decisiones y las normas de la escuela, cuando perciben que los profesores ejercen una autoridad total y restrictiva sobre ellos (Hepburn,1983). Según esta autora, la escuela juega un importante papel, junto con la familia y la sociedad, en la formación de muchas actitudes de los alumnos relacionadas con los principios democráticos, a través de sus actividades formales de aprendizaje y, sobre todo, de las características informales que configuran el clima del Centro y del aula. Los alumnos son conscientes del grado en que sus

Centros funcionan democrática o autocráticamente y manifiestan cinismo, alienación, impotencia y aislamiento en los Centros organizados autoritariamente.

Indudablemente, si obedecer y respetar a los maestros es considerado por los alumnos de los últimos cursos de la E.G.B. como su principal deber, llegando incluso a confundirse con un derecho, las posibilidades de que se dé una colaboración real en condiciones de igualdad son muy remotas.

7. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LOS CENTROS ESCOLARES

Si tenemos en cuenta que la democracia se alimenta de la participación y que precisamente los valores más permanentes de aquella se logran mediante la formación de individuos en libertad, con capacidad de decisión y actitud de compromiso, es por lo que la participación como cultura requiere un permanente impulso y respaldo.

Es más, estamos convencidos de que no será posible desarrollar una auténtica participación si ésta no se asienta sobre principios propios de la formación, una formación integral que ni la mera instrucción ni el marco formal de lo jurídico, de por sí, podrán garantizar.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, los procesos participativos, en general, y los de los alumnos, en particular, requieren un permanente apoyo y estímulo por parte de los miembros de la comunidad escolar. Deberían asumirse como uno de los principales objetivos a conseguir por parte de los Centros escolares y no como un logro que se considera asegurado por una determinada estructura formal.

La educación para la participación de los alumnos habrá de implicar el *desarrollo de actitudes, capacidades y valores* críticos y solidarios con su realidad social e institucional.

“La creación de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes -alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...-. La democracia como principio que informa el proyecto de una comunidad educativa va más allá del Centro, se preocupa por las condiciones de injusticia y desigualdad social, ve las escuelas como lugares en trans-

formación y lugares de transformación social” (San Fabián,1992:113).

Educar a los alumnos para la participación no puede limitarse a asegurar su presencia o representación en unos órganos de gobierno de los Centros ni constituirse como un apartado más de su formación como asignatura, ya fuere ésta de índole teórica -instrucción acerca de los valores y principios de la participación- o práctica -participar por participar-.

Crear unas estructuras participativas, elegir representantes y esperar a la siguiente convocatoria electoral constituye un proceso de socialización política al que estamos acostumbrados, y sin embargo, en educación, con ser necesario, no es suficiente. La participación en educación exige un esfuerzo constante por compartir objetivos, revisar metodologías de trabajo y tomar decisiones consensuadas. Es necesario partir del convencimiento y creencia en los valores democráticos, algo cada vez más difícil en la sociedad actual, donde conceptos como democracia y participación se ven frecuentemente devaluados de forma interesada.

Cuando la participación de los alumnos no es contemplada desde una perspectiva integral de formación, por muy generoso que sea el marco legislativo que la propicie, corre el riesgo de quedar en algo meramente simbólico al servicio de unas estructuras.

“En gran medida, los ‘momentos’ oficiales, las sesiones de comités y las reuniones, sólo tienen un papel simbólico; rinden homenaje a una ideología de la participación y la afirmación colectiva. Analíticamente, son más significativas como medios simbólicos para la ejecución de actos de poder y de dominio que por el contenido de sus deliberaciones” (Ball,1989:233).

Después de diez años de vigencia de la LODE, la participación escolar concebida desde esta perspectiva de "cultura" no sólo está ausente en muchos Centros educativos; sino que el espíritu y la letra de la propia ley han quedado devaluados en las finalidades que pretendían, por cuanto que, al ponerla en marcha sin un adecuado enfoque, centrada más en el marco legal que en el formativo, se ha cuidado sólo su carácter formal y

de estructura, convirtiéndose en una norma más a cumplir y no en el desarrollo práctico de unos valores.

La formación democrática implica algo más que una modificación de los contenidos de enseñanza. Exige una reconceptualización del currículum en términos de procesos de aprendizaje más que de contenido, y de la educación como desarrollo humano más que asimilación de conocimiento (Kelly,1995). El enfoque que la comunidad educativa adopte respecto a la disciplina escolar y a los modelos de autoridad a transmitir será decisivo para la orientación de los valores participativos. "Esperar que los niños hagan cosas porque los adultos lo dicen es entender la conducta moral como obediencia a la autoridad... Y pensar que la buena conducta se obtiene por miedo al castigo supone mantener un enfoque de la vida y moral social de 'contrato social', donde todo funciona porque todo está controlado... Esto es la antítesis de la democracia" (Kelly,1995,179).

Desde un punto de vista estrictamente instruccional, resulta difícil relacionar eficiencia con democratización. Sin embargo, lo que sí reduce la eficacia es *la falta de coherencia en el modelo adoptado*. Es decir, una vez que se ha optado por un modelo participativo de gestión escolar, este modelo sólo puede funcionar correctamente si los agentes participativos reciben el apoyo, la formación y los estímulos adecuados. Si esto no es así, las críticas al funcionamiento escolar son fáciles de confundir con las críticas a su gestión democrática, cuando en realidad es ésta la que no ha llegado a implantarse de una forma decidida. Cuando decimos que la participación falla, en realidad estamos diciendo que no se ha logrado hacer realidad esa participación, no que la participación sea la causa de los males de los Centros.

El éxito de las reformas educativas que se basan, al menos parcialmente, en la asignación de competencias a los Centros y de autonomía gestora a la comunidad, dependerá directamente del funcionamiento de la gestión participativa de los Centros y de la capacidad de éstos para asumir un funcionamiento autónomo. La democracia escolar se pone a prueba cuando hay que resolver y tratar asuntos importantes (Mortenson,1988). Cuando las principales decisiones se toman fuera del Centro, la democracia se vacía de contenido.

A continuación resumimos las principales *tareas, cauces y formas de compromiso institucional* que requiere una participación efectiva del alumnado en la educación, teniendo en cuenta sus tres ámbitos básicos:

ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN	TAREAS Y TEMAS	SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN	COMPROMISO INSTITUCIONAL
Extraescolar	Actividades culturales, deportivas, comunitarias	Asociaciones, asambleas, comisiones, grupos culturales	Contemplada en el P.E.C. Apoyada por padres y profesores
Curricular	Fijación de calendarios, selección de materiales y métodos, organización de la clase, evaluación de los alumnos...	Grupo clase, delegados, tutorías, Juntas de evaluación	Contemplada en los P.E.C. Tutorizada, apoyada por el profesor
De gestión	Propuesta de mejoras y actividades, organización de la convivencia, elaboración de proyectos, evaluación del Centro	Consejeros, Junta de Delegados, comisiones, asociaciones, sindicatos	Regulada por la normativa externa y en el R.R.I. Apoyada por la Dirección del Centro

Tareas, cauces y apoyo institucional a la participación estudiantil

Por tanto, sin renunciar a la democratización estructural, en la que más bien debe profundizarse, es necesario incidir en la *construcción de una cultura participativa*.

En general, la participación del alumnado en el proceso de enseñanza no es considerada como requisito importante en el propio proceso de formación, siendo más evidente en los niveles de Secundaria, cuyas causas habrán de buscarse en la tradición de este nivel -propedéutica y selectiva-, en el que la ausencia de formación pedagógica del profesorado, el predominio de la especialización del área sobre la interdisciplinariedad y el ordenamiento didáctico-organizativo excesivamente compartimentali-

zado, hacen perder la referencia del proyecto global del Centro (Pérez Pérez, 1993).

La problemática descrita no es fácil de resolver mediante simples fórmulas, sino que requiere procesos y procedimientos que procuren el desarrollo de capacidades y formas de actuar acordes con los requisitos de una participación efectiva. El desarrollo de una red democrática de relaciones necesita la acción conjunta de estructuras, prácticas y comportamientos en consonancia con unas relaciones interindividuales en condiciones de igualdad.

Es necesario contemplar la participación del alumnado en su doble dimensión de *criterio de calidad educativa* y *objetivo de socialización política*. La energía y el tiempo que exige una toma de decisiones compartida deben ser equilibradas por la delegación de una autoridad real. De lo contrario se pueden producir sentimientos de frustración y actitudes negativas hacia los procesos de participación.

7.1. UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA EN UNA DEMOCRACIA EDUCATIVA

La participación escolar tiene, tal y como se ha dicho en otra parte (Pérez Pérez, 1993), dimensiones consustanciales al propio hecho educativo en tanto que es inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de formación que, simultáneamente, debería conllevar el desarrollo de aquellas dimensiones sociales que hacen referencia a la capacidad de gestión y control de los recursos públicos dedicados a la educación, cuya materialización halla diversos niveles de aplicación, desde la política nacional hasta el diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Centro con la disposición de recursos que esto conlleva en cada aula o situación concreta y singular.

Una posibilidad para este cauce participativo sólo puede venir dada cuando se ha generado una cultura de esta naturaleza, sostenida en la *continuidad del propio proceso educativo* e insertada en el sistema de

enseñanza como una metodología vivenciada que traspasa los momentos y actividades cotidianas que el alumno realiza para su formación.

“Todo profesor, y no sólo el de ciencias sociales, es un profesor de educación ciudadana. La participación de los alumnos debe empezar en el aula. Una cultura participativa de un Centro requiere no sólo de una gestión democrática, también una *pedagogía participativa*, donde:

- el profesor respete los puntos de vista del alumno y le anime a expresarlos;
- se den oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos;
- se asignen responsabilidades (no precisamente “cuidar” la clase);
- se respeten diferentes puntos de vista;
- se adopten unos procedimientos de funcionamiento claros, discutidos y consensuados con la participación de todos;
- el estatus académico del alumnado no sea lo único que se valore;
- se den oportunidades a los alumnos para ayudar a compañeros suyos menos aventajados;
- se establezcan sistemas para conocer periódicamente la opinión del alumnado sobre diversos temas de clase;
- se fomente el trabajo en grupo”(San Fabián,1994a:20).

Martínez Rodríguez (1993) sugiere, frente al modelo de motivación donde el profesor busca que el alumno realice las tareas académicas y mantenga el orden de la clase, un modelo de negociación, donde el alumno no se limita a ajustarse a los planes del profesor sino que implica una adaptación mutua que posibilite el aprendizaje consciente, la experimentación y el compromiso real en una coparticipación en el trabajo de clase.

En este sentido, el profesor debería de abandonar prejuicios y posturas preconcebidas sobre lo que el alumno tiene que saber, para incorporar el punto de vista de éste en la concreción del "deber ser" como objetivo deseable en la propuesta curricular, desde una perspectiva metacognitiva, y en cuya orientación el profesor tiene una gran responsabilidad, pues en muchos casos sólo él está en condiciones de establecer la

conducción-orientación del proceso, provocando en el alumno una actitud crítico-creativa de búsqueda comprometida.

Hemos constatado cómo numerosos profesores que pretendían provocar situaciones participativas en el aula, sin embargo, no llegaban a establecer las condiciones suficientes y necesarias para que los alumnos generaran la autonomía indispensable para gestionar situaciones de participación, pues el punto de vista del profesor seguía siendo el referente obligado por donde debía pasar el logro del objetivo. Estas situaciones encubren ciertamente un modelo pseudoparticipativo en tanto que la “participación” es tan dirigida que no se da ocasión a que algunos requisitos de ésta tengan lugar, pues el único punto de vista disponible es el del profesor, quien pretende por una metodología “blanda” llevar a los alumnos hasta su punto de vista.

Y, aunque es cierto que la reforma curricular ha supuesto en algunos casos la implantación de sistemas de trabajo en el aula más participativos, en general, su impacto en el conjunto del sistema educativo ha sido poco significativo. Por otra parte, se observa cierto “cansancio” de determinados profesores o grupos de personas ante los numerosos obstáculos con los que se encuentra la participación.

Es, por tanto, necesario emprender políticas de actuación dentro y fuera de los Centros dirigidas a:

- Desarrollar y apoyar positivamente la participación. Con frecuencia, los estudiantes desean participar pero no saben cómo. Los tutores y la Jefatura de Estudios deben facilitar la organización de los alumnos e impulsar su participación en el Centro, especialmente a través de la Junta de Delegados.
- Asignar nuevos roles y responsabilidades a los alumnos en la vida del Centro y del aula, dando apoyo a las iniciativas de asociación y participación.
- Promover el desarrollo de destrezas necesarias para participar en los procesos democráticos, con principios de procedimiento cono-

cidos por todos y una delimitación de funciones y responsabilidades que habrán de ser compartidas en los procesos de formación en los que se hallan inmersos.

- Potenciar la investigación en modelos de gestión y organización participativa. Es cierto que no han faltado experiencias de investigación en la acción con la finalidad de mejorar la participación de los alumnos en clase (ej: Rodríguez y Murillo,1994); pero estas experiencias deben extenderse al conjunto del profesorado y de la organización de un Centro.
- Enfrentarse críticamente a los valores sociales que impiden la vida democrática. En un sistema democrático, las cuestiones sobre el poder, la participación y la toma de decisiones necesitan someterse a discusión y actualización permanente.
- Promover metodologías para el desarrollo del curriculum en las que los alumnos encuentren mayor oportunidad de gestión de su propio aprendizaje, dándoles oportunidad de un mayor autoconocimiento, autogestión y autoevaluación. Sólo en la corresponsabilización en la definición de valores, consolidación de actitudes y asunción de comportamientos el alumno tiene ocasión real de generar experiencias significativas para su propio crecimiento y desarrollo intelectual, escolar y social.

Más allá de la democracia representativa, que para la mayoría sólo tiene un carácter episódico y puntual, debe adoptarse un modelo de democracia participativa que desarrolle en la actividad cotidiana aprendizajes prácticos relacionados con la capacidad para debatir y argumentar el respeto a otras perspectivas, el pensamiento crítico, la resistencia a la manipulación... .

Es necesario señalar aquí un factor, en cierta medida, decisivo en la promoción de cualquier modelo de cultura social que pretenda compromisos individuales o colectivos con los temas que afectan al bien común, como es el de la vertebración de la propia sociedad. Nuestra sociedad es aún hoy una sociedad escasamente vertebrada, en la que falta

conciencia de lo colectivo, incluso en aquellos grupos más activos y comprometidos en la lucha social (partidos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales...), con lo que sólo son más que intereses de individuos o de grupo.

Para Husen (1981:113), el problema de la participación es reflejo de una tensión entre los objetivos de igualdad y las funciones escolares de facilitación de estatus. “La cooperación debe hallarse basada en miembros de idéntico nivel, pero todo el sistema está encajado en una estructura jerárquica con un clima de competitividad”.

Un proyecto de educación democrática va, en consecuencia, más allá de la escuela, comprometiéndose a otros agentes sociales, en un intento de recuperar el principio de interdependencia y complementariedad educativa de las diferentes agencias socializadoras -familia, escuela, asociaciones, instituciones políticas...-, de recuperar el concepto de ciudad educativa.

Para Rayou (1993:27), el problema tiene sus raíces en el contexto de la socialización política: “¿Qué sentido puede tener intentar formar en una ciudadanía democrática a una generación que muestra tan escaso interés por la vida política?”.

7.2. REFLEXIONES FINALES

La presente investigación sobre la participación del alumnado sirve para confirmar la tendencia al relegamiento de los individuos en relación a la actividad pública, que evidencia, cuando menos, la insuficiencia o crisis en la que se sumergen las fórmulas clásicas de participación, y cuya atonía participativa contagia a los diversos ámbitos de esa vida pública, entre los que se encuentra la escuela. Evidentemente, también cabría preguntarse si el modelo de participación política, tal y como se conoce en nuestros ámbitos, es el más adecuado para trasladar al ámbito educativo, o si, por el contrario, deberían desarrollarse otras estrategias que, estando más sintonizadas con el propio hecho educativo, traten de encauzar la

participación en los Centros escolares desde la perspectiva de lo pedagógico, de lo didáctico-organizativo y del proceso de aprendizaje, movilizándolo así a escolares, profesores y restantes miembros de la comunidad educativa hacia el compromiso con un proyecto de educación democrática.

Es posible que los procesos de democratización del funcionamiento y gobierno de la escuela y aulas no sea la solución a los principales problemas que tiene planteada la educación escolar, pero es innegable que la deficiente experiencia participativa de los alumnos es una prueba clara de que algo no va bien en los Centros escolares.

La simplicidad y vaguedad con que los alumnos se refieren a los conceptos de política y democracia ponen de manifiesto la deficiente, por no decir nula, formación política que tienen nuestros estudiantes de enseñanza secundaria.

La cuestión no es ya que los representados se consideran poco implicados en el proceso de toma de decisiones, algo general en los modelos de democracia representativa, sino también los propios representantes.

Para comprender las actitudes de los estudiantes hacia la participación es necesario remitirse a su proceso de socialización en los Centros escolares y en otras instituciones sociales. El funcionamiento del sistema social y educativo transmite valores poco acordes con la democracia: la selectividad, la competencia entre alumnos y escuelas, las relaciones jerárquicas entre docentes, etc. La explicación al papel protocolario que adoptan los alumnos en los órganos formales de participación debe buscarse en esa relación cotidiana basada en la sumisión que se establece en los Centros y en la sociedad.

Es necesario acabar con la presunción de inmadurez del alumno en todos los ámbitos de la vida escolar. Los adultos debemos dejar de pensar que niños y adolescentes se encuentran en un estado de "moratoria

psicosocial” (Erikson, 1978) que les impide asumir todo tipo de autonomía y responsabilidades.

En última instancia, la participación del alumnado en los Centros obliga no sólo a adoptar medidas instrumentales -de motivación-, tales como estimular su participación en el aula, etc., sino a que la institución y sus actividades adquieran sentido para sus miembros como instrumento de cambio personal y transformación social.

Además, tal y cómo señala Pérez Pérez (1996), cuando hablamos de formación en un sentido amplio de la educación, nos referimos no sólo al alumno (sujeto que justifica por sí mismo la existencia de la escuela) sino, del mismo modo, a todos y cada uno de los demás agentes participantes de ese proceso, sobre todo cuando queremos contextualizar ese proceso en un espacio físico, social y cognitivo-afectivo de naturaleza comprensiva con el que identificamos la comunidad educativa.

El desarrollo de la democracia depende de la existencia de comunidades informadas y críticas. En los sistemas democráticos parlamentarios hay un excesivo racionalismo y “una perspectiva racionalista del conocimiento es incompatible con el concepto de democracia... La democracia implica entender el conocimiento como algo tentativo, abierto, provisional, evolutivo y sujeto a un constante cuestionamiento y posibles cambios y modificaciones” (Kelly, 1995, 117 y ss).

Será inevitable que surjan iniciativas para introducir nuevas materias en el currículum relacionadas con la “educación cívica” o la “educación del ciudadano”; pero si se mantiene la actual enajenación del alumnado respecto a lo que ocurre y cómo se organiza la escuela y las aulas –y otras instituciones de las que forman parte–, estas innovaciones curriculares posiblemente sólo contribuirán a acentuar ese desdoblamiento esencial que caracteriza la educación escolar.

Lo más desalentador de este panorama no está en la baja participación del alumnado dentro de los cauces existentes ni siquiera en su gran desconocimiento del funcionamiento de organizaciones en las que pasa

tantas horas, sino en la ausencia generalizada de un componente crítico hacia la situación actual, que debería ser la base de cualquier educación para la democracia. Se respira un estar conforme con este estado de cosas. Perciben, que es difícil influir en las organizaciones escolares y provocar cambios en ellas. Sin duda, mediante este *proceso de reificación de la estructura escolar* se certifica la mejor garantía de continuidad de las estructuras sociales.

8. ANEXOS

8.1. MODELO FINAL DEL CUESTIONARIO UTILIZADO

ENCUESTA SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS ESCOLARES

* Edad: ___ años. * Sexo: Chico..() Chica..() * Curso ()

* Nivel educativo: E.G.B. () B.U.P. () F.P. ()

* Tipo de Centro: Público.....() Concertado.....()

* ¿Tienes algún cargo en el centro? NO...() SI...()

¿Cuál? -----

¿Cuáles son tus funciones en ese cargo? -----

¿Qué es lo que más te gusta del mismo? -----

Y ¿qué es lo que menos te gusta de tu cargo? -----

* Número de unidades que tiene tu centro:

Menos de 8 ... () De 8 a 16 ... () De 17 a 24 ... ()

Más de 24 unidades ... ()

* Tamaño del núcleo donde está situado el centro (nº de habitantes):

Menos de 5.000 habitantes. () De 5.000 a 10.000 habit. ()

De 10.001 a 50.000 habit. () De 50.001 a 100.000 habit. ()

Más de 100.000 habitantes. ()

=====

01.

¿Pertenece a alguna asociación o grupo (de tipo social, cultural, deportiva, política o escolar...)? NO... () SI... () ¿De qué tipo? _____

02.

¿Asistes con frecuencia a las reuniones que convocan las asociaciones o grupos a los que perteneces?

Sí, siempre.... (); Algunas veces.... (); No, nunca.... ()

03.

¿Qué entiendes por democracia? _____

Y ¿por política? _____

04.

¿Cómo crees que es la participación de los alumnos en tu centro escolar?

05.

¿Crees que tu centro funciona democráticamente? SI..() NO..()

¿Por qué? -----

06.

¿Qué entiendes por "participación de los alumnos en un centro escolar"?

07.

¿Conoces a las personas que están en el Consejo Escolar de tu centro?

SI, a todas.....()

NO, a ninguna.....()

Sólo a algunas.....()

08.

¿Te llega algún tipo de información sobre lo que se trata en las reuniones del Consejo Escolar?

Siempre...()

Con frecuencia...()

Algunas veces...()

Nunca...()

Si la respuesta es afirmativa indica quién te informa: -----

09.

En vuestro centro ¿realizáis algún tipo de reunión o asamblea los alumnos?

SI, en la clase.....()

SI, varias clases juntas.....()

NO, nunca()

Si has contestado que "SI" señala que temas o cuestiones se suelen tratar:

En reuniones de clase: -----

En reuniones mayores: _____

10.

¿Tenéis delegado/a en vuestra clase? NO....() SI...()

En caso afirmativo, ¿qué funciones ejerce? _____

11.

¿Qué otras funciones crees tú que debería de realizar? _____

12.

¿Hay en tu centro Junta de Delegados? SI.....() NO.....()

Si hay Junta de Delegados, señala cuáles son sus actividades, es decir, lo que hace:

¿Cada cuánto tiempo se reúne? _____

¿Qué otras funciones crees debería de realizar? _____

13.

¿En qué horario se tienen las reuniones de alumnos o de delegados? (En horas de clase, recreos, después de las clases, etc.) _____

14.

¿Qué opinas de la LODE? _____

15.

En las tareas que realiza el Consejo Escolar ¿crees tú que deberían de participar más los alumnos? NO...() SI...()

¿En cuáles? _____

16.

¿Cuáles son tus principales derechos como alumna/o? _____

17.

¿Cuáles son tus principales deberes como alumna/o? _____

18.

¿Conoces el Reglamento de Régimen Interno de tu centro?
NO...() SI...()

¿Qué temas trata? _____

19.

¿Habéis participado los alumnos en la elaboración del Reglamento de Régimen Interior?

NO.....()

SI.....()

¿Cómo? _____

20.

¿Cómo se cumple el Reglamento de Régimen Interior en tu centro?

BIEN.....() REGULAR.....() MAL.....() NO SE.....()

¿Por qué? _____

21.

¿Tenéis los alumnos de vuestro centro representantes en el Consejo Escolar?

NO....() SI....() ¿Los conoces? SI...() NO...()

¿Qué procedimiento habéis seguido los alumnos para elegir representantes en el Consejo Escolar? _____

22.

¿Tus representantes en el Consejo Escolar os consultan antes de reunirse el Consejo?

NO....() SI....()

¿Sobre qué temas os consultan? _____

¿Suelen informarte después de la reunión del Consejo? _____

23.

¿Te gustaría poder participar más en el centro? NO....() SI....()

¿Por qué? _____

24.

Según tu opinión los alumnos deberían de participar en los siguientes asuntos (señala todas las opciones que consideres adecuadas).

- Elección del Director.....()
- Selección de profesores.....()
- Sueldo del profesorado.....()
- Admisión de alumnos.....()
- Evaluar al profesorado.....()
- Cuestiones económicas.....()
- Elaborar el Proyecto Educativo del centro...()
- Actividades extraescolares....()
- Otro/s (indica): _____

25.

¿Participas en las actividades escolares que se organizan fuera de la clase?
NO.....() SI.....()¿En cuáles? _____

26.

¿Se realiza en tu centro alguna reunión con carácter extraordinario con los alumnos?

NO.....() SI.....()

¿Con qué motivo/s? _____

¿Quién os convoca/informa? _____

27.

Si eres representante de tus compañeros, ¿cuáles son las razones que te han impulsado a serlo? _____

28.

Los alumnos que tienen cargos ¿son tratados por los profesores igual que los demás alumnos? SI....() NO....()

¿Por qué? _____

29.

¿Hay Asociación/es de Alumnos en tu centro? SI...() NO...()

¿Qué actividades realiza/n? _____

30.

¿Crees conveniente que los alumnos se afilien a un sindicato?

SI.....() NO.....()

¿Por qué? _____

31.

¿Pon ejemplo de algún problema que conozcas se haya resuelto gracias a la participación de los alumnos? _____

32.

¿Cuáles son las dificultades más importantes que existen en tu centro para participar? _____

33.

¿Cuáles son los temas del centro en los que te gustaría participar más activamente?

34.

¿Qué sugerencias darías para mejorar la participación de los alumnos en el centro?

Muchas gracias

8.2. RECODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS ABIERTAS

A.- ¿TIENES ALGÚN CARGO EN EL CENTRO? ¿CUAL?

1. Subdelegado/a de clase.
2. Delegado/a de clase.
3. Informador/a juvenil.
4. Miembro del CE.
5. Miembro del CE y Delegado/a de clase.

B.- ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DE TU CARGO?

1. Llevar el parte de asistencias y representar a mis compañeros.
2. Sustituir al Delegado/a en su ausencia.
3. Representar a mis compañeros en el CE.
4. Ser mediador entre mis compañeros y los profesores y responsabilizarme de la clase y de los materiales del aula.
5. De todo un poco.
6. Informarme y ayudar a mis compañeros en el CE.
7. Representar a la clase y mantener el orden en ausencia del profesor.
8. Responsabilizarme del orden del aula, de los materiales y de las asistencias.
9. Recoger las opiniones de los compañeros y exponerlas en el Consejo Escolar.
10. Responsabilizarme del orden del aula, de los materiales y de las asistencias, además de representar a mis compañeros en el Consejo Escolar.
11. Cuidar cuando no está el profesor.
12. Aportar mi ayuda en el CE y en el centro.

13. Informar a los alumnos sobre las decisiones tomadas en las reuniones del centro (Delegado/a).
14. Labores y tareas informativas mediante carteles etc., sobre actividades etc., para los alumnos.

C.- ¿QUE ES LO QUE MAS TE GUSTA DEL CARGO?

1. Nada.
2. Asistir alas reuniones donde se tratan temas comunes.
3. Poder opinar.
4. Defender a mis compañeros en el CE.
5. Tratar con personas mayores. Ser mediador entre mis compañeros y los profesores.
6. Encargarme de la clase.
7. De todo un poco.
8. Representar a mis compañeros opinando,haciendo sugerencias, planteando dudas etc.
9. Las reuniones del CE y encargarme del parte de asistencias como Delegado/a.
10. Las reuniones.
11. Tener autoridad.
12. La opción y oportunidad de participar.
13. Que la clase esté en orden y en calma.
14. La opción y oportunidad de participación de todos y el poder comunicarnos y defendernos.
15. Que nuestras aportaciones ayudan a todos en general.
16. Colaborar con el Delegado/a.
17. Hacer recados.
18. Poder ser útil.

D.- ¿QUE ES LO QUE MENOS TE GUSTA DEL CARGO?

1. Planificar exámenes.
2. Todo.
3. Tratar con los profesores que no aceptan las opiniones de los alumnos y sus peticiones.
4. Nada.
5. Cuando chillan y se enfadan en las reuniones del CE.
6. ...
7. Tener que estar siempre pendiente; quita tiempo para estudiar.
8. Cuando los compañeros no te hacen caso.
9. Tener que dejar los compromisos personales para asistir a la reuniones del CE.
10. Las reuniones del CE.
11. Tener tantas responsabilidades.
12. El riesgo de malas interpretaciones por parte de los compañeros.
13. La responsabilidad y el tener que obrar en contra de mi propia voluntad en el CE.
14. Tener que estar con los profesores todos los días.

01. TIPASO: Tipo de Asociación:

1. **Deportiva**, actividades de esta naturaleza, atletismo, natación, deportes colectivos, etc.
2. **Social-cultural**, con actividades de tipo más cultural como música, teatro, cine, vídeo, etc. o social como la Cruz Roja, O.N.G., etc.
3. **Religiosa**, con vínculos de esta naturaleza, incluso en aquellos casos que el eje fundamental sea relativo a actividades de tipo cultural o deportivo pero con una clara influencia religiosa.

4. **Deportivo-cultural**, mixta, que se compatibilizan aspectos de ambas naturalezas.
5. **Consejo Escolar**, dada la elección sistemática de esta opción por algunos alumnos se ha considerado pertinente incluirla como un espacio de la participación escolar a nivel formal, en algunos centros escolares el único.
6. NS/NC.

02. REUASO: Asistencia Reuniones Asociación

1. Siempre, no falta a sesiones, o si lo hace es ocasionalmente.
2. A veces, falta alguna vez, más de un 20 %.
3. Nunca, no asiste nunca o sólo alguna vez.
4. NS/NC.

03.a. DEMOCRA: Definición de democracia

1. **Opinión** de mayorías, se enfatiza el hecho de que prevalezca el criterio de mayoría para conformar las opiniones decisorias.
2. Igualdad de **derechos-libertad**, se trata de igualdad jurídica y respeto a la libertad individual.
3. **Formas de ejercer la libertad**, modelo o cauce de ejercer la libertad.
4. **Sistema político**, modo de gobierno en el que se dan algunas características relativas a la igualdad y el respeto a la libertad.
5. **Sistema político y de acción de gobierno**, no sólo sistema político, sino también forma de ejercer el gobierno, en consonancia con los principios programáticos del sistema.
6. Igualdad de derechos, respeto absoluto a la igualdad jurídica en los derechos, e igualdad en éstos.
7. NS/NC.

03.b. POLITI: Definición de Política

1. Actuar por **mayorías**, respuesta que dan numerosos alumnos identificando política con democracia o acción de gobierno democrática.
2. **Organizar el gobierno** y el poder, centrado en lo que es el ejercicio del orden social, gobierno y poder legitimado.
3. **Ideología y partidos**, se refiere más bien a los aspectos envolventes de la acción de gobierno, sobre todo en las democracias (partidos) y las opciones de actuación (ideología)
4. Todo lo que se hace, sentido amplio de política en cuanto a la dinámica social, por acción u omisión.
5. **Sistemas y formas de gobierno**, sentido amplio de política como acción de gobierno u ordenamiento social y formas de poder.
6. **Algo muy complejo y ambiguo**, alusión a la lejanía o sin sentido de las decisiones de política de Estado, y opciones de toma de decisión (ideología).
7. **Defender a los ciudadanos**, alude a ordenamiento del poder que respeta y protege al ciudadano.
8. NS/NC.

04. COMPARTI: Participación de los alumnos

1. **Muy buena y amplia**, hay un alto nivel de satisfacción en las relaciones que se mantienen en el centro y la consideración que se tiene a los alumnos en el conjunto de las decisiones.
2. **Buena**, es aceptable, aunque mejorable no hay una demanda concreta de esta mejora.
3. **Escasa/regular-mala**, hay fallos, es puntual, se desconsidera en ocasiones.
4. **Baja, bajo mínimos**, es muy baja, no hay cultura participativa ni ocasiones para la misma.

5. Con muchos **altibajos**, muy irregular, es ocasional, o por razones estratégicas.
6. NS/NC.

05. MOTIDEMO: Causas de funcionamiento democrático

1. **Opina la mayoría**, hay una consideración hacia la opinión de toda la comunidad educativa.
2. **Sí, se consulta**, hay consultas sistemáticas sobre aspectos de la vida institucional.
3. **Sí, por los representantes**, hay elección de representantes de grupos o sectores, que ejercen sus labores como tales.
4. **No, ganan los profesores**, los profesores imponen siempre o casi siempre su criterio, se minimiza o excluye el de los alumnos.
5. **En teoría sí**, en la práctica no, no se corresponde el discurso con las acciones concretas.
6. **No, no se consulta**, no hay comportamientos democráticos, no existe participación ni siquiera a nivel de consulta.
7. NS/NC.

06. PARTICE: Participación de alumnos

1. **Colaborar/tomar decisiones**, estar presente o ser considerado a la hora de tomar decisiones.
2. **Participar todos los alumnos de clase**, cuando toda la clase participa, y dentro de ésta todos o la mayoría de los alumnos.
3. **Trabajar y portarse bien**, cumplir con los deberes básicos de los alumnos en tanto que estudiantes y personas.
4. **Mejorar el colegio**, trabajar para mejorar las condiciones y calidad de vida institucional.
5. **Participar en actividades**, implicarse en las actividades del cen-

tro, ya sean escolares o extrascolares, académicas o extraacadémicas, etc.

6. **Aportar ideas**, tener posibilidad de opinar, proponer nuevas ideas, discutir soluciones a problemas.
7. NS/NC.

07. PERCONSE: Conocimiento de los miembros del Consejo Escolar

1. **Sí**, a todos, se les conoce a todos o a casi todos.
2. **No**, a ninguno, no se conoce a ninguno o casi ninguno.
3. **Sólo a algunos**, menos del cincuenta o sesenta por ciento.
4. NS/NC.

08. PERINFO: Informadores de asuntos del Consejo Escolar

1. **Delegado/representantes CE**, cuando éstos tienen canales de información o han establecido criterios en este sentido.
2. **La dirección**, es el director el que toma las iniciativas y controla los canales de información.
3. **Profesores o compañeros**, el profesorado o determinados alumnos son los habituales informadores, ocurre cuando hay una infraestructura organizada para estas tareas.
4. **Representantes en el C.E.**, hay un contacto y sistematicidad informativa entre alumnos y sus representantes en el Consejo Escolar.
5. **No hay una fuente informativa única**, no hay canales o vías prefijadas de información, sino que lo formal da paso a lo informal, se compatibilizan y simultanean distintas formas o agentes de información.
6. **Nunca se informa**. No hay informadores, hay muy poca información, sólo la imprescindible en lo formal.
7. NS/NC.

09.a. REUCLAS: Temas de reuniones de clase

1. **Excursiones, charlas, exámenes**, reuniones ordinarias en relación a la dinámica de la clase, centro, etc., especialmente lo que hace referencia a excursiones, preparación de exámenes, etc.
2. **Problemas de clase**, aspectos relacionados con la convivencia, asuntos nuevos o problemáticas del grupo aula.
3. **Temas escolares y extraescolares**, relacionados con las actividades escolares, metodología, docencia, actividades extraescolares, etc.
4. **Huelgas**, asuntos relacionados con conflictos escolares planteados por los alumnos o sus representantes, etc., especialmente las huelgas de estudiantes.
5. **Problemas sociales y juveniles**, aspectos relacionados con lo socio-cultural, problemáticas juveniles, asociacionismo de esta naturaleza, etc.
6. NS/NC.

09.b. REUMAYOR: Temas de Reuniones Mayores

1. **Viajes, excursiones**, se trata de reuniones a nivel de centro, ciclos, etc., casi siempre relacionadas con salidas escolares, viajes, etc.
2. **Huelgas y temas del centro**, aspectos relacionados casi siempre con la convivencia, conflictos, etc.
3. **Problemas del centro o sociales** en general, aspectos generales del centro, de una etapa educativa o extraescolares, especialmente los relacionados con cuestiones sociales, etc.
4. NS/NC.

10. FUNDELE: Funciones del Delegado

1. **Orden** de la clase, ser responsable de tareas de orden, disciplina, delegado de profesorado en general, etc.

2. **Representar** a los alumnos, tareas de representación, defensa, etc. de los intereses de los alumnos, etc.
3. Aspectos **burocráticos**, tareas propias de la dinámica ordinaria del aula, que si bien responden a tareas de orden y funcionalidad no tienen porque ser propias del Delegado, ej. borrar la pizarra, llevar el registro de faltas de asistencia, etc.
4. **Informar** a compañeros, tareas informativas, relacionadas con la representación-representatividad de los alumnos-compañeros.
5. Ninguna.
6. NS/NC.

11. OTRASFUN: Otras Funciones Posibles del Delegado

1. **Ninguna**, como ahora. No hay deseos de asumir otras competencias
2. **Mediar** más entre **profesores y alumnos**, realizar tareas de intermediación, negociación, etc.
3. **Mediar** en los conflictos con el **C.E./Dirección**, ser útil a la canalización de las situaciones conflictivas en el aula o en el centro.
4. Aspectos **burocráticos**, tareas que redunden en el bienestar y calidad de la estancia de los alumnos en el centro.
5. **Estar bien informados**, ser una canal de información, más informado, con mayor capacidad de información.
6. **Consultar clase y dar ejemplo**, canalizar las inquietudes de clase, conocerlas y hacerlas viables, ser ejemplo ético para sus compañeros.
7. NS/NC.

12.a. ACTIDELE: Actividades de la Junta de Delegados

1. **Hablar sobre el centro**, tratar todos aquellos asuntos relacionados con la vida del centro.
2. Cuestiones ordinarias, las cuestiones diarias de la escuela o instituto, mejorar la estancia en el centro.

3. **Debatir cuestiones de clase**, preferentemente aspectos de la convivencia del grupo aula. también aspectos académicos.
4. Temas generales y de mejora del centro, en general todo aquello que redunde en la mejora del centro y la estancia de los alumnos.
5. NS/NC.

12.b. CUANREU: Cada cuanto se reúne la Junta de Delegados

1. Cada semana.
2. Cada dos o tres meses.
3. **Según sea necesario**, no hay calendario fijado.
4. Una vez al año.
5. Mensualmente por término medio.
6. NS/NC.

12.c. MASFUN: Otras funciones de la Junta de Delegado

1. **Ninguna más**, no plantean necesidades que exijan ampliarlas.
2. **Otras muchas**, un amplio abanico de tareas y funciones, relacionadas con la mejora del centro y la convivencia.
3. NS/NC.

13. HORAREU: Horario de las reuniones

1. **Después de las clases**, al terminar éstas.
2. **Horas de clase y de tutoría**, la falta de tiempo y espacios exigen utilizar horarios lectivos, bien sea en horas de clase o de tutoría.
3. **Recreos y horas libres**, se utilizan los tiempos de descanso o de horarios no lectivos, bien porque falten profesores o no estén cubiertas esas horas.

4. **Recreos y horas de clase**, los recreos y las entradas o salidas de clases que coinciden al inicio o final de éstos. No hay horas libres ni se contempla horario de reuniones para alumnos.
5. Depende, sin horario, no hay previsión de horario para reuniones y cuando éstas surgen no hay criterios previos para utilizar el tiempo.
6. NS/NC.

14. OPILODE: Opinión de la LODE

1. **Está bien**, parece una ley interesante que ofrece oportunidades suficientes.
2. No sé, la desconozco.
3. **Bien**, pero perjudica la enseñanza, actitud crítica ante algunos aspectos de la misma, especialmente los que burocratizan la vida institucional
4. **Mal**, es un fracaso, se considera que determinados aspectos de la Ley facilitan cierto tipo de relajo de el cumplimiento de derechos y deberes.
5. **Regular**, crea confusión, algunos alumnos consideran que hay grandes contradicciones entre el espíritu y letra y la práctica diaria.
6. NS/NC.

15. TAREALU: Participación de los Alumnos en el Consejo Escolar

1. Problemas y cuestiones **que afectan a los alumnos**, aquellos más relacionados con los problemas de los alumnos en grupo-aula o en el centro en general.
2. **En todo lo que afecte al centro**, cuestiones de la vida institucional, convivencia, recursos, infraestructura, etc.
3. **Materiales escolares** y viajes, vida para-escolar, cuestiones relacionadas con el material pedagógico y los recursos didácticos.

4. Actividades y RRI del Centro, cuestiones más relacionadas con la convivencia, las normativas de esta, derechos y deberes, etc.
5. En nada, no es posible realizar una participación efectiva, cualquier intento es valdío.
6. NS/NC.

16. DEREALU (Derechos alumno)

0. NS/NC.
1. Tener **plaza escolar, recibir clase**, educación, ayuda de los profesores, materiales.
2. **Participar y ser respetado.**
3. **Participar**, opinar, reunirse.
4. **Ser respetado**, igualdad de trato, no castigado, no maltratado.
5. Recibir clase, **apoyo instructivo**, recibir una buena educación.
6. **Formación** adecuada, educación digna, libre expresión, libertad de conciencia, poder decidir sobre mis estudios, usar instalaciones, elegir materias. Ser respetado. (**elección**)
7. Poder **reclamar exámenes y notas.**
8. Ninguno.
9. **Aprender** (estudiar, hacer deberes, escuchar, cumplir mi obligación), que nos expliquen bien.
10. Ser **buen compañero**, trabajar en grupo, respetar a los compas, no molestar.

17. DEBEALU (Deberes alumno)

0. NS/NC.
1. Estudiar (hacer deberes), buen comportamiento, respetar, cumplir normas del Centro (disciplina), obedecer a los profesores, asistir a clase, seguir las orientaciones del profesor, cumplir los horarios, el R.R.I., cuidar el material.

2. **Comportarse en clase:** atender, guardar silencio, no comer, escuchar.
3. **Estudiar,** asistir a clase, atender en clase, hacer los deberes.
4. **Participar** (en las actividades y en las clases, en lo que nos concierne), respetar a los profesores.
5. **Respetar el Centro,** el horario, material, el R.R.I.
6. **Respetar a los demás** (profes y compas), colaborar, ser responsable, estudiar más.

18. TEMASRRI (Temas R.R.I.)

0. NS/NC.
1. **(Normas de conducta, disciplina):** No correr por los pasillos, la disciplina y el orden, cuidado de las clases y el Centro, asistencia a clase, no salir del Centro en clase o en el recreo, faltas, expulsiones, tabaco, recreo, el comportamiento en clase.
2. **(Organización convivencia):** comportamiento, marcha general del Centro, convivencia, disciplina, derechos y deberes de los alumnos, funciones de los órganos, cursos y actividades que se organizan, horarios, normas, tutorías, programas, los uniformes...
3. **Derechos y deberes** de los alumnos.
4. NS/NC, no puede opinar.

19. COMOPART (Participación alumnos R.R.I.)

0. NS/NC.
1. No hemos participado.
2. Sí, con nuestras opiniones y propuestas, incluyendo reglas, lo tratamos con la tutora, mediante votaciones, a través del Consejo Escolar.

20. MOTICUMP (Cumplimiento R.R.I.)

0. NS/NC.

1. **Se incumplen normas:** comen chicle, hablan, no estudian, hay niños gamberros, que se pelean, poca disciplina, hay gente que sale del Centro en horas prohibidas.
2. **Se incumple todo:** Pasamos de las reglas y los profesores, no se cumplen las normas ni alumnos ni profesores.
3. **Se cumple:** aplicación flexible, todo está tranquilo.

21. PROCELE (Procedimiento elección representantes)

0. NS/NC.
1. Votación, elecciones (elegir al mejor), cumpliendo la LODE.

22a. TEMACONS (Temas consultados)

0. NS/NC.
1. Ningún tema.
2. Necesidades de clase, problemas nuestros, reformas, sobre todos (los temas).
3. Sobre los temas que se van a tratar.

22b. INFOCE (Información posterior)

0. NS/NC.
1. Algunas veces.
2. Sí.
3. No, nunca.

23. MOTIMAS (Motivos mayor participación)

0. NS/NC.
1. Sí, para dar ideas, me gustaría dar mis opiniones, porque todos podemos dar buenas ideas y tener iniciativas; porque es donde me muevo, es mi pequeño mundo, es donde paso el mayor tiempo,

me importa, porque son nuestros problemas; porque aún no es suficiente lo que hago; para hernos más responsables; porque es cosa de todos; para unir criterios.

2. Para **estar informado** (y nos hagan caso).
3. Me parece **divertido**.
4. Para que: pongan gimnasia, **ayudar**, lograr mayor orden, resolver problemas, hacer un equipo de fútbol. (**conseguir cosas**).
5. **No quiero**, no me gusta, prefiero mantenerme al margen, no sabría qué hacer, es una porquería, no me interesa.
6. **No, ya es bastante**, quita mucho tiempo, estoy bien como estoy, me parece suficiente lo que hago.

24. ASUNALU (Asuntos participación alumnos)

0. NS/NC.
1. **Ninguno**.
2. **Horarios**, deportes, calendario calefacción.
3. Actividades **extraescolares**.
4. **Actividades del curso**, asistencia a las reuniones, elección de material (libros, vídeos, etc.), materias.
5. **P.E.C.**
6. **Todos**.

25. QUEAEE (Participación actividades extraescolares)

0. NS/NC.
1. Actividades **culturales** (visitas museo, coro, reuniones, coloquios) (deportivas).
2. **Casi todas**.
3. **Algunas**.

4. Técnicas de estudio, orientación escolar, idiomas, ajedrez y solfeo, informática. (paracurriculares).
5. **Deportes.**
6. **Excursiones.**
7. **Deportes y excursiones, actividades aire libre.**

26a.MOTEXTRA (Motivos reunión extraordinaria)

0. NS/NC.
1. **Necesidades puntuales** (ej. mal comportamiento).
2. **Huelgas, viajes de estudios, exámenes.**
3. Fines de curso, vacaciones, **fiestas y excursiones** de verano.
4. Reformas, **normas, información** sobre carreras y estudios, charlas.

26b.INFEXTRA (Quién convoca)

0. NS/NC.
1. **Director/a, tutor/a, Jefe de Estudios.**
2. Tablón de anuncios, a través de **carteles**, los convocantes de la huelga.
3. **Delegado/a.**
4. Nadie, no sé.
5. **Profesor/a, delegado/a.**
6. **La APA, representantes en el C.E.**

27. MOTREPRE (Motivos representante)

0. NS/NC.
1. **Ninguna**, me eligieron, me impulsaron a ello.

2. Representar a mis compas y sus intereses, defensa de nuestros derechos, **ser portavoz**.
3. **Estar más informada**, falta de candidatos, por la dimisión de la anterior delegada, por conocerlo y por curiosidad, me gusta, me gusta la justicia y la democracia, creo que tengo capacidad para ello.
4. **Ayudar** a los demás, aportar ideas, para hacer que la gente se porte bien, para poder decir la verdad a los profes, para colaborar a **mejorar** la clase, estar informado/a.

28. MOTRATO (Trato profesores a representantes)

0. NS/NC.
1. Sí, no hay favoritismos (son niños igual que nosotros), por tener un cargo no se es diferente de los demás.
2. No, son mimados, los tratan mejor, **tienen "enchufe"**, cuando hablan no son reprendidos, nunca les castigan, son más respetados.
3. No, tienen más responsabilidades y se les exige más, tienen que enfrentarse, (somos peor tratados por algunos profesores).
4. **Depende** de los profesores, a veces.

29. ACTIASO (Actividades Asociación alumnos)

0. NS/NC.
1. **Reuniones**, hablar sobre actividades, actos que se van a realizar, transmitir las opiniones del grupo al tutor/a.
2. Viajes, excursiones, **actividades** deportivas.

30. MOTSINDI (Motivos afiliación sindicato)

0. NS/NC.

1. **No conviene:** no tenemos nada que ver, te quita tiempo, no sería serio, no nos harían caso, serían muchas posiciones encontradas, es una pesadez, una tontería, no lo necesitamos, somos pequeños, la política es de mayores (una cosa es la participación y otra las ideas políticas), no entendemos bien de eso, necesitamos resolver los problemas entre todos.
2. **Sí conviene:** para defender nuestros derechos e ideales, para tener más fuerza, para coordinar nuestras acciones, para opinar, para discutir los problemas, (afiliándonos) estamos representados ante el MEC por personas mejor informadas, para estar más enterados.

31. SOLUALU (Problemas resueltos alumnos)

0. NS/NC.
1. Permanencia/dimisión de la **dirección**.
2. **Problemas de organización:** vestuarios del gimnasio, calefacción, horarios, fechas de exámenes (¿las huelgas?), reformas, que se realicen excursiones, problemas de todo.
3. **Problemas de disciplina:** travesuras, discriminación, la expulsión de un alumno, respeto a un profe del que se burlaban, problemas en el patio, destrozos material.

32. DIFPART (Dificultades participación)

0. NS/NC.
1. **Ninguna**, no hay problema.
2. No se nos tiene en cuenta, no hay opción, ya **está todo decidido** por el E.Directivo y el Claustro, los profes mandan mucho, las notas que te ponen, al profesorado no le interesa que participemos, nuestra falta de disposición.
3. Falta de **infraestructuras/equipamiento** (canchas, laboratorios, patios), no hay nada.
4. Ser elegido, tenemos poca **representación**.

5. Falta de interés (por el Centro), **pasamos** de todo, querer evitar problemas, vergüenza, sentido del ridículo, nuestra falta de colaboración, siempre lo hacen todo los mismos.
6. No nos enteramos de nada, la **mala información**, el desinterés.
7. Somos muchos, disponibilidad de horarios (**falta de tiempo**), no tenemos material, no se nos tiene en cuenta ni se da importancia a lo que decimos.

33. PARTICEN (Temas gustaría participar)

0. NS/NC.
1. **Organización Centro/profes:** Modificaciones del colegio, en el C.E., elección/selección de profes, evaluación del profesorado, no supresión de cursos, fondos económicos.
2. **Ninguno**, me da igual.
3. Actividades **complementarias y extraescolares** (excursiones, fiestas, salidas, visitas, teatro), deportes, actividades culturales, educativas y escolares, instalaciones, orientación, en las decisiones de clase.
4. En los que **afecten** directamente a los **alumnos**, en todos los temas que se relacionan con As y profes, y del Centro, fechas de exámenes, en las evaluaciones (tenemos derecho a saber cómo nos evalúan), en poner los exámenes y las notas, evaluación del profe, programaciones y actividades de los cursos, niños discriminados o poco integrados.

34. MEJOARTI (Sugerencias mejorar participación)

0. NS/NC.
1. Mayor confianza en los alumnos, mayor compañerismo, que todos opinemos más, que todos colaboren (As y profes), mayor motivación, más interés de todos, que todos nos concienciamos de que tenemos que pasar un tiempo juntos y que lo mejor sería organizarse, menos vergüenza.

2. **Medidas concretas:** Seleccionar los As (por las notas), formar una asociación de As, mayor oferta, más cosas para hacer, menos libros de texto, más horas libres, viaje de estudios, ampliación del patio.
3. Mayor número de alumnos en el C.E., participar en todo, más reuniones entre alumnos y profes, mayor información, que **se nos tome más en serio**, que nos escuchen más, actividades amenas, activas, de equipo, menor represión por parte de los profes, clases más amenas, elección de compañeros en clase, posibilidad de salir voluntarios en clase.

9. BIBLIOGRAFÍA

ANGULO RASCO,F.(1994). “El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español”, Cuadernos de Pedagogía, 222, pp: 74-83.

ANYON, J. (1981). “Schools as agencies of social legitimation”. International Journal of Political Education, 4, 3, pp: 195-218.

BALL,S.J.(1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/MEC, (e.o.1987).

BORRELL,N.(1988). “Evaluación de centros escolares”. En R. PAS-CUAL (Ed). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp: 212-218.

C.I.D.E.(1988). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español (1986-87). Madrid, CIDE.

C.I.D.E.(1989). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español (1987-88). Madrid, CIDE.

C.I.D.E.(1990). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español (1988-89). Madrid, CIDE.

C.I.D.E.(1993). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español (1991-92). Madrid, CIDE.

C.I.D.E.(1991). El sistema educativo español. Madrid, CIDE.

CONWAY,J.A.(1984). "The myth, mystery and mastery of participative decision making in education". Educational Administration Quarterly, 20, 3, pp: 11-40.

DENNISON,W.F. y SHENTON,K.(1987). Challenges in Educational Management. Principles into Practice. London, Croom Helm.

ELEJABEITIA,C. ET AL.(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.

FERNÁNDEZ ENGUITA,M.(1992). Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA,M.(1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid, Morata.

GIL VILLA,F.(1992). ¿Escuela pública o escuela privada?. Un análisis sociológico. Salamanca, Amarú Ediciones.

GIL VILLA,F.(1993). "La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios", Revista de Educación, 300, pp: 49-61.

GIL VILLA,F.(1995). La participación democrática en los Centros de enseñanza no universitarios. Madrid, M.E.C., C.I.D.E.

HARBER,C.(1991). "Educational contexts for political education", Educational Review, 43, pp :245-255.

HEPBURN,M.A.(Ed.)(1983). Democratic education in schools and classrooms. Washington, National Council for the Social Studies.

HUSEN,T.(1981). La escuela a debate. Problemas y futuro. Madrid, Narcea, pp: 104-110.

JOHN,P. y OSBORN,A.(1992). "The influence of school ethos on pupils'citizenship participation attitudes", Educational Review, 44, 2, pp: 153-165.

KELLY,A.V.(1995). Education and democracy. Principles and practices. London, P.C.P.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ,J.B.(1993). "La participación democrática, piel de cordero de la domesticación", Cuadernos de Pedagogía, nº.214, pp: 61-67.

MORTENSON,A.(1988). "The primary school, the future and democracy", Western European Education, 20, 1, pp: 73-87.

PAISEY,A.(1985). Organization & Management in Schools. Essex, Longman, (3ªed.), (e.o.1981).

PASCAL,Ch.(1988). "Democratised primary school government: Policy in practice", British Educational Research Journal, 14, 1, pp: 17-29.

PATEMAN, C. (1979). Participation and democratic Society. Cambridge, Cambridge University Press.

PEÑA CALVO, J.V.(1989). Modelo político-modelo educativo. Pedagogía de la democracia. Oviedo, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Tesis Doctoral no publicada.

PÉREZ,A. y GIMENO,J.(1994). Evaluación de un proceso de innovación educativa. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

PÉREZ PÉREZ,R.(1987). Análisis de límites y posibilidades de un modelo democrático de Comunidad educativa. Principios y procedimientos.

Documento de trabajo para la dirección y gestión del Centro. C.P. Virgen del Mar (enero, 1987), Gijón, inédito.

PÉREZ PÉREZ,R.(1992).- “Participación del alumnado y cultura escolar”. Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla, diciembre de 1.992.

PÉREZ PÉREZ,R.(1993a). Participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora. Madrid. UNED. Tesis Doctoral no publicada.

PÉREZ PÉREZ,R. (1993b). “Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa”. En J. Gairín y S. Antúnez. Organización Escolar. Barcelona, PPU, pp: 719-752.

PÉREZ PÉREZ,R.(1994). “Proyecto Educativo de Centro y Comunidad Escolar. Algo más que una coincidencia espacial”. Comunicación Presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Santiago de Compostela, diciembre de 1.994.

RADZ,M.A.(1980). The democratic classroom. Guides for Teachers. Documento EDRS, nº 228131.

RAYOU,P.(1993). “Los estudiantes de Bachillerato, un objeto político mal identificado”. Revista de Educación, nº.300, pp: 25-47.

ROBERTS,J. y DUNGAN,Sh.(1994). “Tabula rasa: case studies of shared governance”, School Organisation, 14, 2, pp: 209-218.

RODRÍGUEZ,S. y MURILLO,J.F.(1994). “Una experiencia sobre participación de alumnos”, Cuadernos de Pedagogía, nº224, abril, pp: 24-28.

SÁNCHEZ HORCAJO, J.J. (1979). La gestión participativa en la enseñanza. Madrid, Narcea.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1992). "Gobierno y Participación en los Centros Escolares: Sus aspectos culturales". En Grupo de Investigación Didáctica (Comp.). Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. Sevilla, Editorial Kronos, pp: 79-118.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1994a). "La participación". Cuadernos de Pedagogía, 222, febrero, pp: 18-21.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1994b). "Participar más y mejor". Cuadernos de Pedagogía, 224, pp: 70-71.

SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1994c). "Participación y control en las organizaciones escolares. El caso de las A.P.As.". Arbor, 585, pp: 147-162.

SCHMUCK, P. y SCHMUCK, R. (1990). "Democratic participation in small-town schools", Educational Researcher, 19, 8, pp: 14-19.

ZIBLATT, D. (1970). "High school extracurricular activities and political socialization" en R. SIGEL (Ed.) Learning about politics: Reader in political socialization, New York, Random House, pp: 363-374.



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional
