

LA PARTICIPACION
DEMOCRATICA
EN LOS CENTROS
DE ENSEÑANZA
NO UNIVERSITARIOS

FERNANDO GIL VILLA

C·I·D·E·

LA PARTICIPACION
DEMOCRATICA
EN LOS CENTROS
DE ENSEÑANZA
NO UNIVERSITARIOS

FERNANDO GIL VILLA

C·I·D·E·

**LA PARTICIPACIÓN
DEMOCRÁTICA
EN LOS CENTROS
DE ENSEÑANZA
NO UNIVERSITARIOS**

Fernando Gil Villa

Número 99

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Participación.—2. Secundaria segundo ciclo.—3. Formación profesional.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Secretaría General Técnica

Centro de Publicaciones

Tirada: 1.200 ej.

Depósito legal: M. 11.151-1995

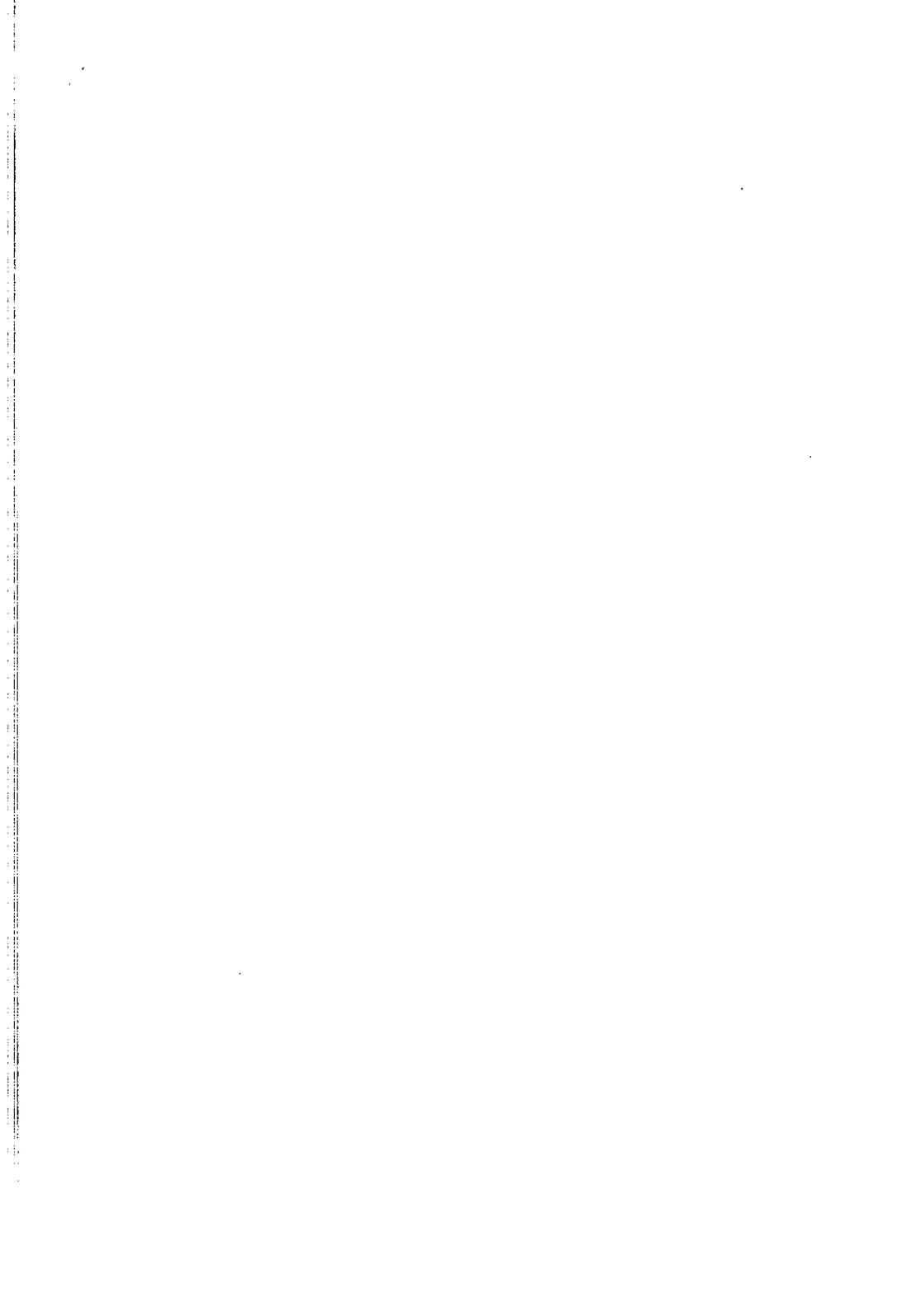
NIPO: 176-94-135-7

I.S.B.N.: 84-369-2610-2

Imprenta Fareso, S. A.

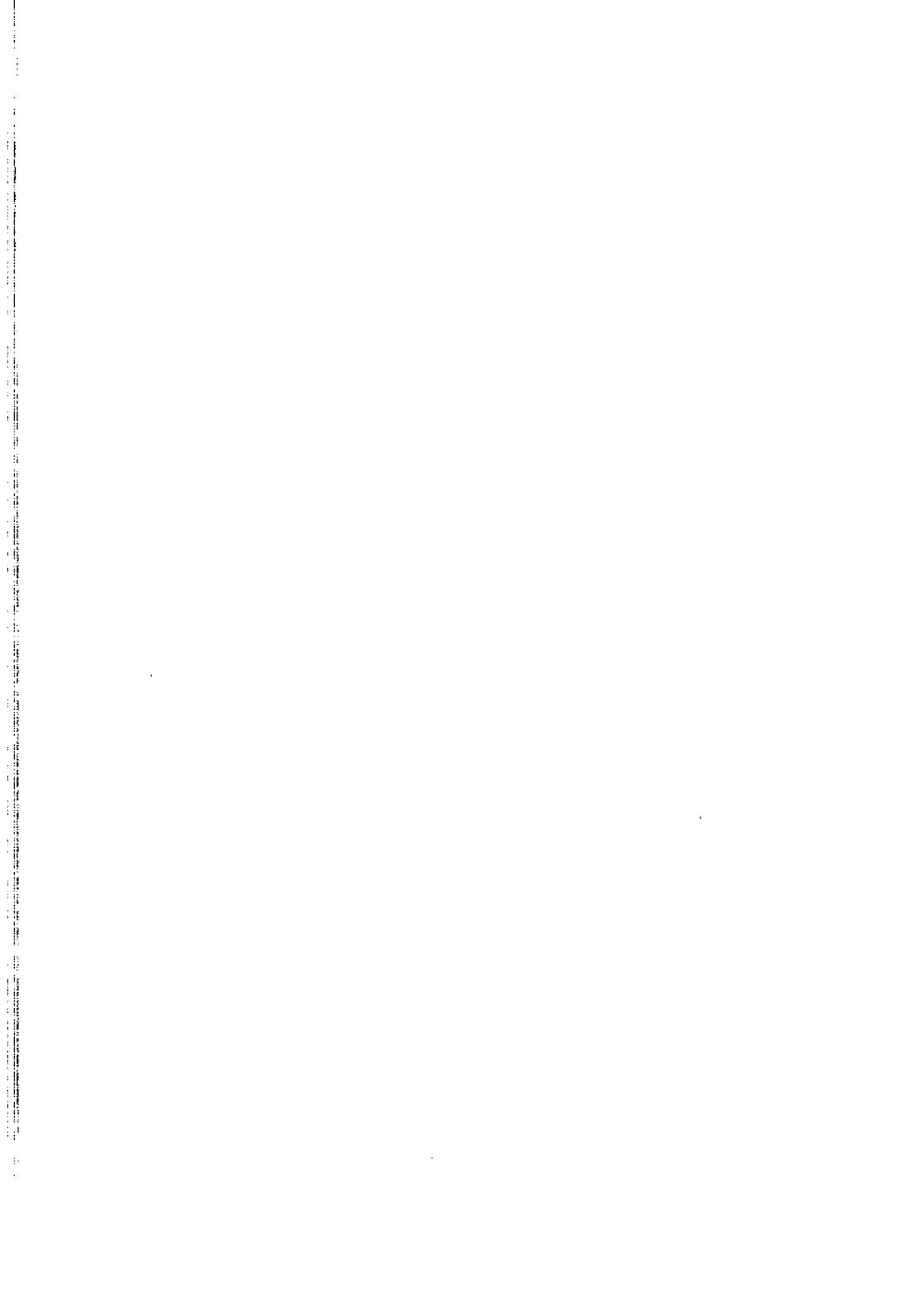
Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

A Eduardo



ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
I. PRÓLOGO	9
II. METODOLOGÍA	13
III. LA PARTICIPACIÓN SEGÚN LA LEY	17
IV. LA «LARGA MARCHA» DE LOS CONSEJOS ESCOLARES:	
1. La participación en el proceso electoral	29
V. EL ASOCIACIONISMO COMO BASE DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR	55
VI. DE LA NO PARTICIPACIÓN Y DE SUS CAUSAS:	
1. Condicionantes básicos: residencia y horario de las reuniones	69
2. Falsas y verdaderas causas: el desinterés frente a la desinformación y el temor	79
3. El aprendizaje de la participación. La participación en clase	89
4. La hegemonía del profesorado. Tipos de dominación	99
VII. RELACIONES FAMILIA-ESCUELA	109
VIII. CONCLUSIONES Y POSTURAS. IDEALISMO FRENTE A REALISMO	133



I. PRÓLOGO

En el mundo de la educación, quizás más que en otros, una cosa es el conocimiento que se tiene de la realidad y otra la realidad misma. Campo especialmente habitado por idealismos de diversa clase —pedagógicos, políticos, etc.—, a menudo se corre el peligro de intentar arreglar ese mundo de espaldas a la práctica que lo conforma día a día: el funcionamiento cotidiano de la escuela.

La ley y los idearios de los centros privados buscan ese tremendo objetivo que es la comunidad escolar o comunidad educativa, pero se topa con la rémora de la organización jerárquica en que consiste, en la práctica, el centro de enseñanza. Un centro escolar funciona con normas que aplica para conseguir un orden que haga posible la actividad académica. De ahí la justificación adoptada aquí para tratar de desenredar ese grueso problema de la PARTICIPACION. Algunas cuestiones que se derivan de esta justificación que enmarca la posición de este trabajo son, pues, de la siguiente índole: ¿Cómo funcionan por dentro los centros de enseñanza privados y públicos?, ¿cuáles son los grupos de interés que se crean allí?, ¿cómo luchan por obtener el poder?

No hay que hacer grandes esfuerzos para justificar el estudio de la participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. En los tiempos que vivimos, la familia delega, cada vez más, aspectos socializadores en la escuela. Si antaño al hijo le bastaba lo que aprendía dentro de su familia para poder desempeñar su futuro papel social como adulto, hoy no puede eludir el paso por la escuela para lo mismo. Y no se trata sólo de que el alumno necesita aprender matemáticas y lengua, sino de que aprenda, además, ciertos valores claves que dan sentido a la vida social de la que forma parte.

La participación democrática es uno de los más importantes. Su virtualidad se extiende no sólo afuera de la escuela, creando ciuda-

danos participativos que pueden vitalizar el tejido social, sino hacia dentro también, al ayudar a la plena realización de los derechos de los actores escolares, así como a la posibilidad del establecimiento de una comunidad escolar que rebase la mera relación pedagógica.

Desde luego, el objetivo general de la ley está claro: que el centro de enseñanza funcione democráticamente, lo cual implica que todos los que tienen que ver con la tarea educativa, padres, profesores, personal no docente y hasta instancias administrativas como los Ayuntamientos tienen derecho a participar en el gobierno del centro a través de representantes elegidos democráticamente que defenderán sus intereses. Pero por muy loable que sea el objetivo de lograr una democracia en la escuela, existe otro objetivo que permite conseguir la participación de todos: la comunidad educativa.

En principio, parece que tiende a haber una cierta polarización: los centros públicos se fijarían más en el primer objetivo, mientras que los privados se centran más en el logro de la comunidad educativa, la cual no tiene por qué estar estructurada democráticamente —ni siquiera formalmente a través, por ejemplo, de un órgano de gobierno en que estén todos los actores escolares representados—, como no lo está el modelo que le sirve de base principal, la familia tradicional, u otros que le sirven de base secundaria, como la comunidad religiosa.

Sin embargo, estarían equivocados, a tenor de los resultados obtenidos, quienes, dejados llevar por lo que dice la ley, piensen que en la escuela española de hoy —al menos en la sostenida por fondos públicos y obligada por consiguiente a establecer fórmulas de administración y gestión participativas— la participación democrática es un objetivo conseguido. ¿Por qué?: sencillamente porque un centro de enseñanza es una organización donde quienes se ven todos los días son grupos de personas que tienen intereses diferentes. ¿Sólo eso? No. Tener intereses diferentes no es, en sí mismo, algo malo para la vida social. El problema surge cuando quienes gozan de mayores cuotas de poder, por su posición institucional, pueden hacer uso del mismo para una defensa de sus intereses que entonces aparece como privilegiada. Así, por ejemplo, el grupo de profesores no puede evitar la formación de solidaridades con compañeros que en un momento dado ocupan cargos unipersonales en el centro. Tampoco les es fácil evitar la defensa corporativista de sus intereses como grupo profesional. La defensa de estrategias

profesionalizantes no sólo se lleva a cabo a través de asociaciones y sindicatos, sino que tiene una dimensión dentro del centro de enseñanza. Si el modelo profesionalizador es el de las profesiones liberales —medicina, derecho—, entonces no es muy coherente facilitar la participación del «cliente» en la organización de la vida académica.

Este ejemplo permite ver, desde el principio, que no es fácil dar soluciones al problema de la participación debido a su conexión con otras problemáticas, tales como la profesionalización de los docentes, la cual, a su vez, está relacionada con el malestar docente. Igualmente habría que tener en cuenta el peso de que gozan los valores que se tienden a consolidar en la sociedad actual y entre los cuales figura el de la participación. También debería tenerse en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías en la educación en lo que de alteración tiene la relación tradicional que se establece entre profesor y alumnos.

El objetivo de este trabajo es empezar a aclarar esa madeja de cuestiones por el lado de la observación de los obstáculos que encuentra la participación en la vida cotidiana de los centros, analizando el discurso de los actores después de realizar el informe preceptivo sobre el estado de la cuestión.

Cuando hablamos de participación en un centro de enseñanza nos podemos estar refiriendo a varias cosas, al menos a tres diferentes: a la participación en el gobierno del centro —«control y gestión» como dice la Constitución—, a la participación en las actividades académicas y a la participación en las actividades extraescolares. La segunda tiene que ver sobre todo con la organización de la relación pedagógica en el aula y la tercera es una pieza clave para dotar de contenido el tan traído término de la *comunidad escolar* o *educativa*. Las tres juntas —*contexto político, contexto académico y contexto comunitario*— completan un interesante mapa de la participación en el que deben verse las conexiones que se establecen entre las distintas regiones.

Las dimensiones gestora y comunitaria se refuerzan mutuamente en el camino hacia la consecución de un centro de enseñanza ideal. El funcionamiento de un órgano de gobierno en el que estén registrados los distintos actores, previamente organizados y dispuestos a administrar los recursos disponibles en acuerdos que satisfagan a las distintas partes y los que lleguen a través de la dis-

cusión y del consenso, será más factible, y en todo caso será más armónico y fluido, en el caso de que existan espacios de convivencia y de comunicación más allá de las cuatro paredes del aula, espacios en los que se den cita no sólo profesores y alumnos, sino también padres.

Por su parte, el *contexto académico* tampoco es ajeno al *político o de gestión*. La idea es simple: la participación *en clase* puede y debe constituirse en uno de los instrumentos de aprendizaje de la actitud participativa de los alumnos. De aquí se deducirá una de las causas más importantes de la falta de participación general detectada y, por ende, una de las más claras recomendaciones: la potenciación de la actitud del profesorado a estimular la participación en clase por parte de los alumnos.

Salamanca, julio de 1994

II. METODOLOGÍA

La metodología empleada se deduce de las consideraciones introductorias. Si lo que se pretende es descubrir cómo se las ingeñan los centros para gobernarse en el terreno de las relaciones escolares que se establecen entre sus agentes, es obvio que no habrá más remedio que pasar muchas horas en su interior observando los resortes que estructuran su funcionamiento.

Como no se trata de tener una radiografía de la participación en la gestión de los centros no universitarios, es decir, de saber quiénes y cuánto participan en la escuela española o en la escuela de tal o cual Comunidad o comarca, no nos centramos principalmente en el cuestionario como técnica en la recolección de datos de encuesta en una muestra representativa.

Como sí se trata de profundizar en las relaciones que mantienen los actores, de averiguar algo sobre las actitudes de los mismos acerca de la participación de acuerdo con su concepción de la enseñanza formal, y como es plausible que esas relaciones y actitudes no aparezcan a simple vista ni nos topemos con ellas por la sencilla vía de la petición de una opinión, por todo esto nos centramos en técnicas cualitativas basadas en la observación, fundamentalmente entrevistas, sociogramas y análisis documental. Se llevaron a cabo un número de 10 a 15 entrevistas —individuales y colectivas— por centro.

No obstante, decidimos al final la aplicación de un cuestionario, cuidadosamente elaborado, después de ir observando los primeros resultados. Este cuestionario se pasó a los padres de todos los alumnos del último curso de todos los niveles estudiados en todos los centros —8.º de E.G.B., 3.º de B.U.P., y 2.º de F.P.1—. Se hicieron varias entregas, hasta lograr un nivel de contestación de al menos un 60 % del total de familias correspondientes a los alumnos de cada grupo dentro de cada centro.

El objetivo era obtener información sobre los recursos dedicados por las familias a la educación de los hijos, recursos no tanto económicos —gastos originados por la enseñanza escolar y extraescolar— como cualitativos —tiempo dedicado a la educación del hijo-a en distintos ámbitos: escolar, familiar y otros—. Es obvio que este instrumento, recogido como anexo en este informe, nos proporcionó información sobre la participación de uno de los colectivos en concreto, el de los padres de los alumnos. Sin embargo, el énfasis en el mismo se justifica por varias razones:

En primer lugar, la participación de los padres sirve como modelo a imitar por los hijos: un padre que participa en el centro, incentiva el interés del hijo en la participación. Puesto que el padre no participa en el plano académico, en la actividad pedagógica propiamente dicha, ese ejemplo permite a su hijo ver que la participación en ámbitos extra-académicos es posible.

En segundo lugar, y quizás más importante, dado el avance de resultados sobre el funcionamiento del centro escolar como una organización en la que los distintos actores escolares poseen cuotas de poder distintas, asociadas a posiciones objetivas diferentes en la estructura social del centro, y dado que en ese juego el grupo de profesores adquiere cierta hegemonía y desarrolla ciertas actitudes y mecanismos tendentes a impedir indirectamente la participación de otros colectivos, la participación de los padres se convierte en un factor de contrapeso fundamental para lograr verificar las potencialidades democráticas del sistema de participación establecido por la Ley.

De ahí que sea tan importante la investigación de los modelos de participación de los padres en función de distintas variables: rural-urbano y público-privado fundamentalmente. Evidentemente, en esta investigación el cuestionario pacientemente elaborado sólo tiene una misión de apoyo al objetivo central expuesto en el proyecto de averiguar el estado de la participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria. Proporciona, sin embargo, pistas para proseguir las investigaciones en la línea participativa abriendo una nueva vía, la de las relaciones familia-escuela.

En cualquier caso, el carácter cualitativo de este estudio hace que se pueda recordar aquí, aunque no sea necesario, una justificación de fondo aplicable a estudios de este tipo en

el campo de la sociología de la educación. Esta disciplina está seriamente necesitada de los mismos toda vez que, hasta ahora, se ha limitado en nuestro país a considerar o bien temas teórico-metodológicos o bien temas de carácter estadístico o cuantitativo¹.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación extrae su base empírica de seis centros de enseñanza no universitarios de la provincia de Salamanca. El trabajo de campo fue realizado por tres becarios a tiempo completo durante los seis meses que median de enero a junio del año 1992.

Se establecieron tres zonas geográficas, una para cada becario: Salamanca capital y tres localidades de la provincia. La razón era permitir la comparación de las formas que tomaba la participación en las zonas rurales y en la capital. Se primaba la zona rural (cuatro centros) debido a que otras investigaciones parecidas se habían centrado hasta el momento en la zona urbana, y concretamente en Madrid².

TABLA II.1
Distribución del trabajo de campo

<i>Zonas/Becarios</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Salamanca	C1, C2	—	—
Localidad 1	—	C3, C4	—
Localidad 2	—	—	C5
Localidad 3	—	—	C6

Los criterios de selección de los centros, teniendo presente por las características del estudio que no cabe la representatividad estadística fueron los siguientes: en Salamanca capital se tomaron

¹ Isidoro ALONSO HINOJAL: *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, C.I.S.-Siglo XXI, Madrid, 1991, p. 157.

² Concretamente en el mismo año el profesor FERNANDEZ ENGUIA, de la U.C.M., llevó a cabo una investigación sobre estos temas con una subvención de la Comunidad Autónoma de Madrid. Anteriormente yo mismo había investigado parcialmente este asunto en dos centros madrileños. (Véase *¿Escuela pública o Escuela privada? Un análisis sociológico*. Amarú, Salamanca, 1992.)

dos centros de la zona centro, uno público y otro privado religioso. En cuanto a los centros rurales, partiendo del listado de centros de la Delegación Provincial de M.E.C. se eligieron las localidades con las poblaciones más pequeñas y alejadas de la capital que poseían un centro público y otro privado. A cada uno de los centros se les entregó como compensación la cantidad de 50.000 pesetas una vez que aceptaron formar parte del objeto de estudio.

Por último, sólo recogemos un centro de E.G.B. en la investigación debido, primero, a que en este nivel la problemática de la participación queda ampliamente difuminada debido a la corta edad de los alumnos, y, segundo, debido a la enorme desestructuración que sufren este tipo de centros en la zona rural de la provincia de Salamanca a causa del predominio de la modalidad de las «concentraciones escolares», lo que obstaculiza enormemente, dada la dispersión de los lugares de residencia de las familias de los alumnos, las fórmulas participativas.

Las características más generales de los centros investigados las hemos agrupado en la siguiente tabla:

TABLA II.2
Características de los centros³

	<i>Tipo</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Núm. de habitantes⁴</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Consejo Escolar⁵</i>
C.1	Público	B.U.P.	356.845	799	Sí
C.2	Privado	B.U.P. ⁶	356.845	645	No
C.3	Público	E.G.B.	3.101	540	Sí
C.4	Público	B.U.P.	3.101	264	Sí
C.5	Público	F.P.1	14.857	519	Sí
C.6	Privado	B.U.P.	4.326	104	No

³ Los centros de la capital de provincia serán denominados «C1» y «C2». El resto pertenece a las zonas rurales.

⁴ Se refiere al número de habitantes de la población en la que está ubicado el centro.

⁵ Si tiene o no tiene.

⁶ Este colegio privado dispone también de E.G.B., aunque nuestras observaciones se ciñeron al nivel de Bachillerato.

III. LA PARTICIPACIÓN SEGÚN LA LEY

De acuerdo con la definición del objeto de estudio explicada en la Introducción, es decir, ciñéndonos fundamentalmente, y dado el título de la investigación —participación «democrática»...— al centro de enseñanza como organización escolar que se gobierna a sí misma de acuerdo con la ley, debemos tener presente, en primer lugar, cuáles son los términos en los que la legislación vigente en nuestro país regula el tema como referente necesario con el que poder comparar el grado de participación real que encontremos en los centros analizados.

El punto de partida lo encontramos en el artículo 27 de la Constitución que, con carácter general, establece que «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»¹.

Debido a ese mandato, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, L.O.D.E., desarrolla una *concepción participativa* de la actividad educativa de donde se deduce, en un primer y general nivel, el que la organización del centro corresponde a todos y cada uno de los diferentes sectores de la comunidad escolar, que aparecen representados en los órganos del gobierno del centro².

Posteriormente, la reciente Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) no modifica lo dispuesto en la L.O.D.E. respecto al gobierno de los centros. La única novedad es la posibilidad de adscribir al centro un Administrador, depen-

¹ Merece la pena recordar que la redacción de este artículo dio lugar a uno de los más enconados debates en el proceso de la elaboración de la Constitución.

² *El sistema educativo español (1991)*, C.I.D.E., M.E.C., 1992, p. 56.

diente del Director y que se encargaría de gestionar los medios materiales y humanos (art. 58).

En lo que concierne a los alumnos, actor que juega un papel protagonista, como se verá, en la problematización de la participación en el centro de enseñanza, el Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos, señala en su artículo 6 la participación de los alumnos, a través del Consejo Escolar, en la aprobación de la programación general de los Centros docentes, la cual debe tener como objetivo prioritario el asegurar una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad. Es, sin embargo, el artículo 19 el que recoge el «derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los Centros, en la actividad escolar y en la gestión de los mismos». En el artículo siguiente se habla de la Junta de Delegados como órgano colegiado integrado por los representantes de los alumnos de los distintos cursos académicos y por los consejeros escolares estudiantiles.

Es importante tener presente esta figura porque, tal y como se deduce del Real Decreto, su función clave es servir de organización de base en la que se gestan y canalizan las informaciones y las propuestas, desde el alumnado general hasta el Consejo Escolar como órgano decisorio. Junto con las posibles Asociaciones de Alumnos³ que se puedan crear voluntariamente, las Juntas de Delegados equivalen, en la práctica, a las Asociaciones de Padres de Alumnos⁴ y a los Claustros de Profesores.

³ Reguladas en el Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio. Uno de sus fines es supervisar la constitución del Consejo Escolar del centro y promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados. El acta de constitución debe ser firmada por al menos un 5 % de los alumnos con derecho a asociarse —a partir del ciclo superior de E.G.B.—. Existen varias Confederaciones a nivel estatal que reciben ayudas económicas convocadas públicamente por el M.E.C. En el curso 1988-89 recibieron ayudas por orden de mayor a menor cuantía, en función de su representatividad, las siguientes: Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (C.E.A.E.), Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes «Sindicato de Estudiantes», Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (C.A.N.A.E.) y Confederación de Estudiantes Progresistas. La última procede de la escisión del «Sindicato de Estudiantes». La C.A.N.A.E. es la organización implantada fundamentalmente en la enseñanza privada, guardando una estrecha relación con la C.O.N.C.A.P.A.

⁴ Reguladas en el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, que desarrolla el artículo 5 de la L.O.D.E. A nivel estatal las dos grandes organizaciones son

La L.O.D.E. en su artículo 6.1.e) recuerda el derecho general a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, y en el artículo 7.1 reconoce el derecho de los alumnos a asociarse. Es el Título III de la Ley el que trata sobre los órganos de gobierno de los centros públicos; en el artículo 54 y siguientes, sobre su homónimos en los centros privados concertados. En el Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, se aprueba el Reglamento de estos mismos órganos de gobierno para los centros públicos que impartan las enseñanzas de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

Existen dos clases de órganos de gobierno, unipersonales —Director, Secretario y Jefe de Estudios— y colegiados —Consejo Escolar y Claustro de Profesores.

En los centros concertados la L.O.D.E. sólo señala como necesaria la existencia de Director, Consejo Escolar y Claustro. En el caso de los centros privados no concertados no existe requisito alguno establecido en materia de organización y participación. En efecto, estos últimos «podrán», según el artículo 25 de la L.O.D.E., «establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa». En el artículo inmediatamente anterior, la misma ley establece la autonomía de estos centros de cara a la creación de su régimen interno. Por tanto, la ley no establece ninguna obligación en materia de organización y participación para los centros no concertados.

De todos los órganos de gobierno, el Consejo Escolar aparece como la figura rey en el ámbito de la participación democrática. Según el Real Decreto 2376/1985, es el «órgano propio de participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar». Este órgano tiene atribuidas una larga lista de funciones en materia de organización de los aspectos académicos, administrativos y económicos.

El artículo 41.1 recoge la composición del Consejo Escolar:

la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (C.E.A.P.A.) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (C.O.N.C.A.P.A.). La primera domina en el sector público y la segunda en el sector privado.

- El Director del centro.
- El Jefe de Estudios.
- Un Concejal o representante del Ayuntamiento.
- Un número determinado de profesores igual o superior a 1/3 del total de los miembros del Consejo.
- Un número determinado de padres y alumnos igual o superior a 1/3 del total de los miembros del Consejo⁵.
- El Secretario del centro (con voz pero sin voto).
- Un número determinado de representantes del personal de administración y servicios del centro.

Quizás una de las diferencias más marcadas con respecto al Consejo establecido por la anterior L.O.E.C.E. es el incremento de la representación de los profesores en relación con otros sectores (antes se establecía un número de cuatro representantes del claustro, igual al número de representantes del A.P.A.).

La composición del Consejo de los centros mantenidos con fondos públicos que imparten E.G.B., B.U.P. y F.P. varía según el número de unidades. En el caso de los centros con más de 16 unidades el número de profesores será de ocho y no cuatro; el número de padres será de cinco o de cuatro y no de tres —según se trate de E.G.B. o de B.U.P. y F.P.—; el número de alumnos será de tres y no de dos si se trata de E.G.B.⁶, y de cuatro y no de dos si se trata de B.U.P. y F.P. De esta forma, el Consejo consta de un total de 21 o de 13 consejeros, según se trate de centros con más o con menos de 16 unidades.

Destaca, en la lista recién expuesta, la escasa representación de los alumnos de acuerdo con su peso cuantitativo y cualitativo en el centro. En la práctica totalidad de los centros habrá justamente el doble de profesores que de alumnos.

El procedimiento de elección de estos representantes se efectúa

⁵ En el caso de E.G.B., los alumnos serán del último ciclo y no podrán intervenir en la elección de Director, designación del Equipo Directivo y propuesta de revocación del Director.

⁶ En el caso de la E.G.B., los alumnos que pueden participar en el Consejo Escolar son los que pertenecen al Ciclo Superior y no pueden intervenir en la elección del Director, en la designación del Equipo Directivo y en la propuesta de revocación de nombramiento del Director.

a través de una Junta electoral, constituida en cada centro y compuesta por el Director, un profesor, un padre de alumno, un alumno y un representante del personal de administración y servicios. Las elecciones a consejeros escolares se celebran cada dos años, pudiendo cubrirse las vacantes que se puedan producir en el interregno⁷.

Respecto a las atribuciones, la L.O.D.E. asigna una extensa lista a los consejeros escolares de los centros públicos, recogidas en el artículo 42. Con respecto a la ley anterior, la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares, de 1980, supone una ampliación de las competencias y una sustitución de funciones vagas por otras claramente ejecutivas. Esto atañe, como se verá a continuación, especialmente a la elección del director y a la programación general de los centros⁸. En cualquier caso, las nuevas funciones son las siguientes:

1. Elegir al director y designar al equipo directivo por él propuesto.
2. Proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.
3. Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta ley y disposiciones que la desarrollen.
4. Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.
5. Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.
6. Aprobar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo.

⁷ Las primeras elecciones se celebran en 1986. En los centros privados que entran en los conciertos se suelen celebrar en junio, dos meses más tarde que en los públicos (O.M. de 9 de mayo de 1986). La O.M. de 16 de mayo de 1988 regula los procesos electorales y la constitución de los segundos Consejos Escolares en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. El 27 de mayo de 1988 aparece la O.M. sobre constitución y designación de órganos de gobierno de los centros docentes concertados. Las normas para la constitución y designación de los centros docentes concertados, así como para la elección y constitución de los Consejos Escolares de los centros públicos a nivel inferior al universitario, correspondientes a las terceras elecciones, se recogen en Ordenes Ministeriales del 27 de septiembre de 1990.

⁸ M. FERNANDEZ ENGUITA: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Morata/Paideia, Madrid, 1993, p. 22.

7. Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

8. Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar colaboración.

9. Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

10. Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.

11. Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

12. Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

13. Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Además de estas trece, en el reglamento por el que se regulan los órganos de gobierno de los centros públicos se establecen otras cuatro competencias:

1.^a Informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

2.^a Conocer la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

3.^a Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

4.^a Conocer en los centros de formación profesional las relaciones con los centros de trabajo.

Para los centros privados concertados las competencias de ese Consejo son similares —a excepción del añadido sobre selección y despido del profesorado—. A diferencia de la situación anterior con la L.O.E.C.E., en la que no se ofrecía ninguna lista específica de las competencias de los órganos colegiados en un sistema de representación preciso. Estos centros deben atenerse además al Real Decreto 1534/1986, de 11 de julio, regulador de las actividades complementarias y de servicios que puedan ofrecer y por las que pueden percibir dinero de sus clientes. El procedimiento para que la Administración autorice dichas cantidades se encuentra en la Orden

Ministerial de 20 de mayo de 1988. Ahora bien, antes de observar el uso de estas atribuciones en la práctica por parte de los centros investigados, conviene hacer un primer análisis de las mismas.

Dado que la ley viene a concretar el precepto constitucional, esas 15 funciones (si descontamos la referida a los centros de F.P.) deben guardar una relación de concreción con las actividades básicas de control y de gestión. En una de las investigaciones más extensas que se han hecho sobre este tema, Carmen Elejabeitia⁹ intenta poner de manifiesto esa relación clasificando y comentando las distintas atribuciones de los Consejos desde el punto de vista de la autonomía de los centros para llevarlas a cabo. Las actividades del Consejo Escolar referidas al campo de gestión serían ocho y podrían dividirse en cuatro subcampos o áreas temáticas, mientras que las referidas al campo de control serían siete, susceptibles de agruparse a su vez en cinco áreas. Veámoslo.

1. CAMPO DE GESTIÓN

1.1. *En relación con los órganos impersonales de gobierno del centro.* Abarcaría las funciones 1 y 2 del artículo 42 correspondientes a la elección y designación del director y del equipo directivo, lo que supone un cambio importante con respecto a la legislación anterior, pues la L.O.E.C.E. se limitaba a atribuir a los Consejos la capacidad para «asistir y asesorar al director en los asuntos de su competencia». No obstante, la Administración se reserva en este caso el nombramiento de los profesores elegidos por el Consejo Escolar y la revocación del nombramiento aludido.

1.2. *En relación con los alumnos.* Abarca las funciones 3 y 4 del artículo 42 sobre la admisión de alumnos y la imposición de sanciones. No obstante, los criterios de admisión son rígidos. El consejo se limita a la aplicación del Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos a finales de 1988. En este sentido, la san-

⁹ C. ELEJABEITIA TAVERA y colaboradores: *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aparatos previstos por la ley —Consejos Escolares de Centro— como en los informales de la vida del centro*, C.I.D.E. (Investigación), Madrid, 1987.

ción de faltas calificadas como graves y muy graves requiere un expediente acordado por el director de los centros sostenidos con fondos públicos que puede ser recurrido ante la Dirección Provincial o ante la Dirección General de Centros Escolares, cuyo fallo es susceptible de ser recurrido a su vez a través de la vía de lo contencioso-administrativo.

1.3. *En relación con las actividades complementarias y extraescolares, así como las del centro con otros centros con fines culturales.* Se cuentan aquí las funciones 7 y 8. Las directrices de este tipo de actividades son elaboradas y programadas por otros órganos antes de ser ratificadas por el Consejo Escolar.

1.4. *En relación con la renovación de las instalaciones del centro.* Función 11 del artículo 42 de la L.O.D.E. La palabra «promover» que precede al acto de la renovación enunciado indica un sentido ambiguo que otorga al Consejo un papel más potenciador y estimulador que decisorio. Como puede verse, las actividades que se pueden clasificar alrededor de la función global de gestión asignada por la Constitución, quedan en la práctica bastante limitadas como consecuencia de la superposición de la Administración en materia de decisiones.

2. CAMPO DE CONTROL

2.1. *Presupuesto económico del centro.* Corresponde a la función número 5 del artículo 42 de la L.O.D.E. La secretaría del centro es la que elabora el anteproyecto, pero ni la ley ni el reglamento dicen nada sobre los pasos sucesivos ni sobre si el proyecto se convierte en presupuesto aprobado por el Consejo automáticamente. La Ley del 2 de julio de 1987 regula el grado de autonomía de los centros en materia de gastos.

2.2. *Programación general del centro.* Función 6 del artículo 42 de la L.O.D.E. Esta programación es elaborada por el equipo directivo cada año con el nombre de «Plan anual de actividades del centro». Se somete luego al Consejo para su aprobación y evaluación. También debe informar de una Memoria anual sobre actividades y situación general del centro.

2.3. *Reglamento de Régimen Interior.* Función 10. Ni la ley ni el reglamento señalan a quién corresponde su elaboración ni si debe

pasar por el filtro de la Administración. En la práctica, la mayoría de los centros públicos no poseen este tipo de reglamentos.

2.4. *Actividad general del centro en aspectos administrativos y docentes.* Funciones 12, 14 y 15 de la lista. Se refiere a la supervisión de la actividad académica y docente, al conocimiento de la evolución del rendimiento escolar y a la información de las actividades enunciadas en una Memoria anual.

2.5. *Relaciones del centro con las instituciones del entorno.* Coincide parcialmente con la competencia del campo de gestión de establecer relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos. En este caso, se habla de conocer las relaciones del centro con organismos públicos pertinentes.

La conclusión a que nos lleva un primer análisis de las atribuciones del Consejo Escolar hablan de la importancia de las actividades de control sobre las de gestión. Si ya comentamos que, sobre estas últimas, la Administración se reserva la capacidad decisoria, la acción de control, sin embargo, se desarrolla a través de una serie de competencias más importantes y significativas, tanto por el campo que abarcan como por su mayor autonomía. No obstante, la somera descripción de este tipo de actividades nos indica ya la distribución de competencias entre el Consejo y otros órganos del centro —equipo directivo y secretaría fundamentalmente— en los que no participan los alumnos. El primero parece que se limita a aprobar los informes elaborados por los segundos.

Conviene tener presente la clasificación anterior y los comentarios a que da lugar porque del alcance de su contenido de las funciones del Consejo Escolar dependerá buena parte del sentido de la participación. De nada serviría que se diera un sistema de representación y participación perfectos en el Consejo si sus decisiones no fueran luego llevadas a efecto o si las atribuciones fueran ficticias o estuvieran vacías en el fondo. En este caso, la participación sería un mero juego. Algo de esto ocurre con algunas funciones que la ley señala y cuyo sentido no rebasa, por tanto, el dominio de la pura legitimación del discurso.

Por último, puede incluirse en este apartado una palabra sobre el modelo de participación que la ley hace efectivo a través del Consejo Escolar y que está tomado del modelo político de la democracia representativa: el sistema de representantes como delegados de un grupo más amplio frente al sistema de democracia directa o

asamblearía en la que se asiste a la formulación directa de las opiniones por parte de la persona interesada. Sin embargo, el impedimento básico, físico, con que tropieza el sistema de la democracia directa para ser aplicado a la política nacional, la imposibilidad de que todos los ciudadanos puedan reunirse en asamblea, no aparece en el centro. De hecho, determinadas alternativas pedagógicas lo han utilizado, tales como la experiencia de Summerhill y, sobre todo, el sistema de la escuela-ciudad (*school city*). Este último se entiende en Norteamérica en las primeras décadas del siglo xx y parece basarse en experiencias pedagógicas renacentistas ideadas en Centroeuropa de la mano de Trozendorf. En la versión de Wilson Gill se organiza la escuela en una especie de estado democrático en miniatura, compuesto de asambleas regulares de las que emanan leyes y de funcionarios que velan por su cumplimiento¹⁰.

Pero, si este ejemplo ilustra la existencia de modelos de participación más democráticos que el que hoy tenemos, ello no significa que el sistema de los Consejos Escolares no tenga sus virtudes e, incluso, su *pedigree* no sólo democrático, sino socialista.

El sistema de participación basado en los actuales Consejos Escolares tiene sus orígenes en el texto de la Proposición de Ley sobre constitución de Consejos Escolares presentada por el Grupo Parlamentario Socialista al Congreso en febrero de 1988. Los objetivos del modelo y sus características son explicados por Luis Gómez Llorente y Victorio Mayoral, diputados del partido mencionado, en su libro *Escuela pública comunitaria*¹¹.

En primer término, figuran razones que justifican el sistema desde un triple frente: pedagógico, social y político. Desde el punto de vista pedagógico, la democratización de la vida del centro permite, al fomentar el protagonismo activo del alumno, el desarrollo integral de sus facultades. Socialmente, la participación en la gestión democrática es buena porque se opone a cualquier forma de

¹⁰ En Europa ha divulgado este sistema Fr. W. Förster. Los funcionarios —alcalde, inspector sanitario con asistente, cajero y secretario— se eligen dos veces por año entre todos los alumnos, salvo los de las clases inferiores, y mantienen reuniones periódicas con el Director de la escuela. El control de los funcionarios se realiza directamente por asambleas mensuales en las que deben informar de las actividades realizadas. Para más detalles véase, de FÖRSTER, *La escuela y el carácter*, STEN, Turín, 1911.

¹¹ E. Laia, Barcelona, 1981.

autoritarismo centralista. Por último, política y administrativamente, el sistema ideado permitiría ayudar al objetivo que debe plantearse cualquier institución educativa en el sentido de difundir valores democráticos, es decir, de enseñar a ser democráticos¹². El Consejo Escolar del Estado insiste en estos últimos aspectos:

«El Consejo Escolar del Centro se configura como el instrumento de participación de los miembros de la comunidad educativa en los Centros a fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad para intervenir en la educación del individuo como persona y como ciudadano»¹³.

La idea de los Consejeros Escolares es tomada por estos diputados de otros precedentes ideológicos socialistas, como los que constituyen las «comunidades escolares» alemanas impulsadas por el ministro K. Haenich en 1918, o, más cerca, el proyecto de Rodolfo Llopis, durante la Segunda República, de los consejos escolares de centros, municipios, provincias y distritos universitarios, con la finalidad de vincular escuela y medio social. Pero, resumiendo, los Consejos Escolares actuales, anclados en estas señeras raíces, poseen, para quienes le han dado su definitiva expresión, las siguientes características en favor de la democratización de la enseñanza:

— Generalidad: Establece medidas para facilitar la gestión democrática en los diversos planos posibles:

- En los diferentes niveles de gestión: centros y órganos de la administración local, provincial, autonómica y estatal.
- En las distintas funciones de control, gestión y planificación.
- Con la intervención de todos los posibles interesados: profesores, padres, alumnos, corporaciones locales, parlamentarias, etc.

— Profundización de la democracia en un sector concreto de particular interés: la escuela como transmisora de cultura es un lugar privilegiado para aprender y difundir la democracia.

— Desde el punto de vista de la eficacia educativa, los resul-

¹² Luis GOMEZ LLORENTE y Victorino MAYORAL: *op. cit.*, p. 161.

¹³ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*, M.E.C., Madrid, 1992, p. 27.

tados mejorarán en función de la motivación del educando. No olvidemos que la mejor motivación es la de quien se sabe protagonista.

— La educación autoritaria produce alumnos pasivos y dogmáticos. La educación democrática prepara para una actitud crítica, activa, tolerante, flexible. De esta manera la educación en la democracia será de mayor calidad, formando ciudadanos aptos para vivir en democracia y profesionales a la altura de las exigencias de la sociedad en que vivimos.

— La gestión democrática es garantía del respeto a la libertad de conciencia y de expresión de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Será el modo de preservar el pluralismo en los centros y la tolerancia y respeto mutuos.

— Los consejos escolares se proponen como un instrumento para avanzar progresivamente hacia la autogestión en la escuela: la descentralización y la autonomía en un sentido coordinado, a través de la planificación democrática solidaria, irán introduciendo paulatinamente una práctica democrática en un sector clave de la actividad social»¹⁴.

Conviene que tengamos presente estos grandes objetivos para, en un segundo momento, cuando a continuación registremos el funcionamiento real del gobierno de los centros, las actitudes de los actores al respecto y el consiguiente cuadro de interacciones que retrata la vida cotidiana. Podemos pensar previamente que muchas veces los objetivos de las leyes no llegan a cumplirse, que es incluso deber del legislador el mantenerse en un plano ideal para lograr precisamente el cambio de la realidad a través de su acercamiento a aquél. Esta precaución será útil, pero deberá también ser matizada con la información que las investigaciones aporten sobre los resultados obtenidos por cada ley en cada caso.

¹⁴ Luis GOMEZ LLORENTE y Victorino MAYORAL: *op. cit.*, pp. 162-164.

IV. LA «LARGA MARCHA» DE LOS CONSEJOS ESCOLARES

1. LA PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO ELECTORAL

Los datos secundarios más desagregados y completos que poseemos son los correspondientes a las primeras elecciones a Consejos Escolares llevadas a cabo en los centros públicos en el último trimestre del curso 1985-86. Estas elecciones son las que más comentarios escritos han provocado y las que nos proporcionan más fuentes.

En el caso de la fuente oficial —Ministerio de Educación y Ciencia— este hecho se explica por ser esa la única ocasión, concretamente en 1988, en la que el Servicio de Inspección Técnica del Ministerio elabora un informe sobre lo acaecido en el Curso 1986-87: *Funcionamiento de los Consejos Escolares*¹. Quizá por eso, el último libro oficial de información general publicado en el año 1992, *El sistema educativo español, 1991*, se limita a dar los datos de aquellas primeras elecciones.

¹ El carácter aislado de este estudio ha sido entendido por algunos comentaristas como prueba de la crisis y del abandono, en definitiva del fracaso, que afecta a los Consejos Escolares. Cfr. Milagros ASENJO: *El camaleón*, Tibidabo, Barcelona, 1992, p. 95.

TABLA IV.1
Participación en las elecciones al Consejo Escolar.
Datos generales para el curso 1986-87²

<i>Régimen jurídico</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>P.A.S.</i>
E.G.B.:				
Centros públicos.....	98,4	92,7	46,1	94,7
Centros concertados.....	96,9	86,6	31,2	91,1
F.P.:				
Centros públicos.....	94,0	53,1	15,5	91,2
Centros concertados.....	97,8	55,3	16,8	91,0
B.U.P.-C.O.U.:				
Centros públicos.....	93,1	61,1	20,8	91,6
Centros concertados.....	94,8	65,9	27,5	91,5
GLOBAL:				
Centros públicos.....	95,2	65,5	29,3	92,0
Centros concertados.....	96,8	74,8	30,5	91,1
GLOBAL GENERAL.	95,8	69,2	29,9	91,4

El comentario sobre las notas más relevantes que ofrecen los datos de las primeras elecciones nos da una pista sobre el mapa participativo que se consolidará en el futuro. En primer lugar, el orden de los grupos participantes, encabezado por los profesores y seguido por los alumnos, y en tercer lugar, por los padres. En segundo lugar, un cierto aumento de los porcentajes en centros privados.

Repartidos por niveles, los porcentajes de participación de los profesores ofrecen un menor grado de variación que el de los alumnos y los padres. Entre los alumnos se observan saltos de casi cuarenta puntos —92,7 % en E.G.B., frente al 53,1 % de F.P.—, y

² C.I.D.E: *El sistema educativo español, 1991*, p. 64.

entre los padres de más de treinta —frente al 46,1 % de E.G.B., el 15,5 % de F.P.

Estos datos pueden ser comparados con los obtenidos por Carmen Elejabeitia, quien intentó, por su cuenta, recoger datos para esas mismas primeras elecciones. Es de destacar, antes de reflejar sus datos, las grandes dificultades para recoger información que encuentra. Respecto a los centros públicos, muchos de ellos se niegan aduciendo que ni la ley —L.O.D.E.— ni su reglamento les obliga a ello. Respecto de los centros privados concertados, los datos cotejados son menores dado el menor control que la Administración tiene sobre el proceso en ese caso. Aneja a esta dificultad se encuentra la residencia de este tipo de centros, dada su discrepancia con los términos en los que se pronuncia la ley³.

A pesar de estos inconvenientes, Elejabeitia ofrece datos globales de participación mezclando tres fuentes diferentes: una encuesta del M.E.C. sobre una muestra de 1.716 centros en mayo de 1986; datos enviados por 11 de las 18 Delegaciones Provinciales de educación del territorio M.E.C., a requerimiento del C.I.D.E. en mayo de 1987, y una encuesta nacional del equipo que redactó el informe sobre 36 centros.

³ Desde que la L.O.D.E. entra en vigor, en julio de 1985, la Coordinadora Pro-libertad de la Enseñanza —C.E.C.E., C.O.N.C.A.P.A., F.E.R.E. y F.E.S.I.E.—declara a la Administración una especie de guerra escolar que va desde la interposición de recursos al Tribunal Constitucional hasta las manifestaciones en las calles. La causa del conflicto reside fundamentalmente en las limitaciones establecidas en las competencias tradicionales del titular de los centros privados financiados con fondos públicos. Así, por ejemplo, queda anulada la facultad de los titulares a elegir y cesar libremente a los directores, al personal directivo y a los profesores sin la intervención del Consejo Escolar, o la posibilidad de fijar libremente las normas de admisión de alumnos. Al final, tras la publicación en el *B.O.E.* de la lista de conciertos y de las normas para la celebración de elecciones de miembros del Consejo en estos mismos centros, la falta de unidad en las distintas posturas del sector privado conducirán a que, uno tras otro, los distintos centros vayan firmando los conciertos.

TABLA IV.2

**Participación en las elecciones al Consejo Escolar
para el curso 1986-87 según Elejabeitia⁴**

<i>Sector</i>	<i>Centros públicos</i>	<i>Centros concertados</i>
Profesores	95	86
Padres	26	34
Alumnos	72	75
P.A.S.	92	92

Normalmente los porcentajes de participación en los centros privados se sitúan entre dos y tres puntos por encima de los centros públicos, a excepción del colectivo de los profesores, donde se observa una menor participación, quizás debida a que en este tipo de centros existe, en la práctica, una autoridad, la del Director titular, que se diferencia de los profesores —y por tanto diferente también en cuanto a intereses—, a diferencia del centro público. En éste, Dirección y profesorado están más próximos, toda vez que la primera no da lugar a la defensa de criterios empresariales e ideológicos específicos.

Destaca el caso del estamento de padres de alumnos, con un significativo aumento, debido, en principio, a la mayor vinculación con el centro que este colectivo suele mostrar en el sector privado, al menos en el plano de las manifestaciones externas. En todo caso, la participación no llega a la mitad en ninguno de los dos tipos de centros.

Prestemos ahora atención a la evolución de las elecciones en los distintos niveles educativos y según los datos oficiales.

⁴ C. ELEJABEITIA TAVERA y colaboradores: *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*, C.I.D.E. (Investigación), Madrid, 1987.

TABLA IV.3

Evolución de la participación en las elecciones al Consejo Escolar según nivel de estudios⁵

<i>Nivel educativo</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>P.A.S.</i>
E.G.B.:				
1986	98,00	81,60	44,30	90,90
1988	91,90	91,00	31,30	93,00
1990	94,90	86,35	23,48	82,12
1992	92,95	92,87	30,83	83,07
	[92,97]	[93,49]	[23,68]	[86,69]
F.P.:				
1986	95,30	53,10	14,00	90,00
1988	84,60	52,77	12,90	76,40
1990	88,24	39,21	6,39	84,55
1992	84,97	38,43	8,70	78,19
	[88,84]	[74,05]	[15,08]	[81,48]
B.U.P.-C.O.U.:				
1986	94,30	64,60	21,80	91,90
1988	85,60	68,43	16,40	71,00
1990	84,99	40,22	9,46	82,80
1992	89,01	53,19	11,45	80,60
	[88,60]	[85,40]	[23,13]	[87,93]
TOTALES:				
1986	95,87	66,44	26,70	90,94
1988	89,70	76,94	26,20	82,92
1990	91,69	59,48	18,50	82,09
1992	90,73	62,15	22,63	80,49
	[92,22]	[89,02]	[22,51]	[86,04]

⁵ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*, pp. 28 y 31. Los datos de las elecciones de 1992 han sido obtenidos directamente del M.E.C. Los porcentajes entre corchetes, «[]», representan los porcentajes correspondientes a los centros privados concertados, los cuales sólo se ofrecen para las elecciones de 1992. Recordamos aquí la falta de datos oficiales señalada por el informe respecto de los centros no concertados, lo que indica la escasa o ninguna implantación de éste o de otro sistema de participación intercolectivos en las tareas de gobierno del centro.

Por nuestra parte, hemos recogido los datos correspondientes a las elecciones a Consejos Escolares que se realizan en el año 1990 en los centros públicos investigados, así como una breve información acerca de los procesos electorales. Como se observa en la tabla IV.4, nuestros datos siguen la tónica general del resto del territorio. Los padres prácticamente no participan y los alumnos lo hacen en porcentajes que rondan la mitad del censo electoral, salvo en el caso de la E.G.B.

TABLA IV.4

**Participación en las elecciones al Consejo Escolar de 1990
en nuestra investigación**

<i>Centros</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>P.A.S.</i>
C3 (E.G.B.)	100,0	95,0	35,0	100,0
C5 (F.P.1)	88,8	69,1	11,9	100,0
C1 (B.U.P. y C.O.U.)	81,4	50,0	7,3	63,6
C4 (B.U.P. y C.O.U.)	100,0	59,0	8,0	—

De forma resumida, cabe decir que los procesos electorales se llevan a cabo dentro de cierta normalidad. No se advierte ningún entusiasmo en ningún colectivo y siempre encontramos un número de candidaturas un poco superior al de puestos, aunque sin campaña en prácticamente todos los casos. En algunos casos, los profesores no presentan candidaturas o, lo que es lo mismo, todos ellos se comprometen a ser candidatos ya que nadie quiere serlo. Cuando se trata de padres de alumnos, debido, como veremos más adelante, al escaso o nulo funcionamiento de las APAs, es prácticamente imposible encontrar un proceso electoral completo y bien desarrollado, con participación de la mayoría. En ocasiones, los propios tutores, profesores o Director son quienes, llegado el momento de las elecciones, intentan convencer a los padres que han formado parte anteriormente del Consejo o que muestran un interés especial por la educación de los hijos.

En cuanto a los alumnos, presentan sus candidaturas y siguen el proceso electoral informados por los profesores tutores en dos cen-

tros, aunque no se dan, en ningún momento, reuniones o tutorías especiales. En un tercer centro, a pesar de declarar el día de las elecciones como no lectivo y de poner carteles publicitarios, la participación es mínima. Y en el centro de Formación Profesional algunos profesores se dedicaban a animarlos porque, según sus propias palabras, «no se presentaba nadie».

Pero antes de comentar los datos estadísticos, hemos recogido otra fuente secundaria. Una de las pocas informaciones adicionales, aunque parcial, acerca de la evolución de los porcentajes de participación en las elecciones a Consejos Escolares nos la proporciona Eduvigis Sánchez en una encuesta a 24 centros de E.G.B. de la Comunidad Autónoma de Madrid. Sólo nos proporciona datos para comparar las primeras con las segundas elecciones, y no para centros de Bachillerato o de Formación Profesional, donde la participación democrática puede ser mejor estudiada para la mayor edad de los alumnos.

TABLA IV.5

Evolución de la participación en las elecciones al Consejo Escolar. Encuesta de Eduvigis Sánchez⁶

<i>Participación (%)</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>
Centros públicos	87/87	42/12	99/96
Centros privados	82/94	46/17	95/49
Totales	85/90	44/15	97/77

Los datos de Eduvigis para los centros de Madrid, varían si los comparamos con los del Consejo Escolar de Estado, sobre todo para el caso de las segundas elecciones, donde obtiene unos resultados muy inferiores para los colectivos de profesores —77 %— y de

⁶ M.^a Eduvigis SANCHEZ MARTIN: «La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo», en Jesús M. SANCHEZ (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, 1992, p. 333. A ambos lados de la barra, porcentajes de participación para 1986 y para 1988 respectivamente.

padres —15 %—. No obstante, la tendencia a disminuir, en ambos casos, es la misma en los dos tipos de datos: La participación, en 1988, desciende en todos los casos salvo en el de los alumnos.

Ahora bien, la participación de los alumnos aumenta en las segundas elecciones según los datos del Consejo, pero disminuye bruscamente —es decir, más de lo que había aumentado con respecto a las primeras— en las terceras. El primer aumento habría que matizarlo en función de la naturaleza del centro. La encuesta manejada por Eduvigis declara que ese aumento se ha llevado a cabo sólo en los centros privados. Pero cabría esperar que la participación en ese tipo de centros tuviera un carácter más forzado dado que es promovido por una Dirección a la que se está acostumbrado a obedecer. De hecho, encontramos, como veremos más abajo, un mayor número de centros concertados con un Consejo Escolar completo.

Posiblemente sea ésa la explicación de que encontremos una gran diferencia entre los porcentajes de participación de los alumnos en los centros públicos y en los privados. El porcentaje total en los primeros, para las elecciones de 1992, es del 62,15, lo que supone una caída nada menos que de casi veinte puntos con respecto a las elecciones de 1988. Este descenso no se da en los centros concertados, donde en 1992 el porcentaje de todos los niveles para los alumnos es del 89,02.

Este comentario nos obliga a tener un especial cuidado a la hora de interpretar los porcentajes de participación en los centros privados, en el sentido de comparar el aspecto ritual de las fórmulas participativas con la participación real en el gobierno del centro. Por otra parte, cuando se trata de centros de E.G.B., la participación de los alumnos en el gobierno del centro tendrá más obstáculos involuntarios que en el caso de los centros de enseñanza secundaria, por lo que las conclusiones a las que llegamos en el estudio de los obstáculos a la misma más adelante se subrayarán.

Respecto a los profesores, el porcentaje disminuye alrededor de los diez puntos según el nivel —más en F.P. que en B.U.P./C.O.U. y en E.G.B.—, para volver a aumentar en las terceras elecciones un poco o para mantenerse —caso de B.U.P.— alrededor del 90 %, tendencia ésta que se mantiene en 1992.

Dados los niveles de fluctuación por encima y por debajo de este porcentaje del 90 %, muy pequeños en todos los niveles, no

parece arriesgado avanzar la hipótesis de la tendencia a la estabilización de la participación de este estamento en este alto umbral. Al no ser excesiva la disminución de los porcentajes en las segundas elecciones, puede pensarse que los primeros resultados estaban un poco inflados, consecuencia probablemente de la euforia de que conlleva la novedad del sistema.

No es euforia, sin embargo, lo que explica la alta participación de los profesores en comparación con la exhibida por los padres y los alumnos. La diferencia es tan enorme que, en el primer caso, se puede hablar de éxito del proceso electoral y, en los otros dos, de fracaso, si creemos que podemos llamar fracaso del sistema cuando acuden a las urnas alrededor de la mitad o menos del censo electoral, pues ese es el caso para todos los niveles de estudios excepto para los alumnos de E.G.B.

En el caso del grupo de profesores, y a la vista de los datos, el comentario no da lugar a dudas: los porcentajes son máximos en todos los niveles de estudio e independientemente del tipo de centro. No es, pues, significativo el descenso de la participación encontrado por Eudovigis en su encuesta de las primeras a las segundas elecciones —del 97 al 77 %—. En realidad, en sus datos, ese descenso viene sólo causado por el brusco descenso de los centros privados encuestados —del 95 al 49 %—. Sin embargo, y para el territorio controlado por el M.E.C., la participación global de los profesores de los centros privados concertados dos años más tarde, es del 89,79 % y del 92,22 % para 1992. Por consiguiente, no es fácil sostener que «la considerable reducción del porcentaje de participación de este colectivo en las segundas elecciones exige algún tipo de análisis»⁷, toda vez que esa reducción es ficticia en términos generales. Más bien, la conclusión manda englobar en un mismo fenómeno coherente la alta participación de los profesores, la más alta, y centrar el análisis en la explicación del mismo, como nosotros haremos, dentro de un marco teórico preciso que resalta la hegemonía de este colectivo dada la cuota de poder asociada a su posición objetiva en la estructura social del centro de enseñanza.

Pensamos que esa diferencia es tan significativa que nos revela ya, desde un principio, el juego de fuerzas que encontramos en la mayoría de los centros. En él, el grupo de profesores aparece como

⁷ M.^a Eudovigis SANCHEZ MARTIN: *op. cit.*, p. 333.

hegemónico. La mayor participación del profesorado no es un indicador claro de su fe en la importancia del sistema de los Consejos para los objetivos democráticos que se proponen. Según los datos aportados por González Blasco y González-Anleo, a más de uno de cada tres (36 %) profesores les parecen lo Consejos algo «ineficaz» o que sólo consigue «politizar» los centros, o un medio por el cual los «padres interfieren la actividad de los profesores»⁸. Si pese a este hecho, la participación del colectivo docente es alta, ¿no cabe entonces exponer la interpretación de que se produce para conseguir el objetivo de tener la mayoría absoluta y, por tanto, el control absoluto del órgano colectivo?

Respecto al estamento de los padres de alumnos, su nivel de participación es casi simbólico. Realmente, con menos de un 10 % en los centros de B.U.P. y F.P. aquí sí que la sentencia es taxativa: los padres no participan. Y este hecho, que supone el absoluto fracaso del sistema en este sector concreto, supondrá de paso, como veremos, la extensión, al menos parcial, del fracaso al sistema en general, tan importante es la participación de los padres.

Avancemos ahora sólo esto: sin los padres no hay posibilidad de comunidad escolar, sencillamente. Ya que comunidad supone, antes que nada, espacios de interacción entre las generaciones adultas y las no adultas en el centro de enseñanza, más allá de la relación pedagógica.

No se trata sólo de que no puedan acudir a votar, sino de que luego acuden escasamente y/o no participan en las reuniones de las APAs, en las actividades extraescolares, etc. Una forma fácil de explicar estos hechos, como siempre, consiste en culpabilizar al propio sujeto: no participa porque no está preparado, porque no es consciente de la importancia de los Consejos y de la participación en general, porque no tiene tiempo o está cansado como consecuencia de sus obligaciones laborales...

Rafael Feito cuenta que en una reunión de la F.A.P.A. de Madrid —Federación madrileña dentro de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos— se proclamaba la «falta de interés por sus hijos en un 90 % del colectivo que forman las asociaciones de padres en los centros de enseñanza»,

⁸ P. GONZALEZ BLASCO y J. GONZALEZ-ANLEO: *El profesorado en la España actual*, S.M., Madrid, 1993, p. 184.

amén de la «falta de preparación de éstos en sus obligaciones pedagógicas respecto a la enseñanza y desconocimiento total de sus deberes y obligaciones como padres en los centros donde estudian sus hijos»⁹. Ya veremos más adelante cómo determinado tipo de obstáculos pueden impedir la participación de este estamento.

Por lo demás, estas consideraciones valen para los padres de alumnos de cualquier centro y también para los privados concertados, lo cual hace interesante un comentario aparte. El que los padres de los centros privados no participen pone al desnudo una de las contradicciones que viven este tipo de centros. En el plano del discurso, los Idearios —el documento que refleja el Carácter Propio— y estatutos, así como las declaraciones de sus representantes, insisten en la participación de los padres como uno de los elementos que caracterizan al modelo educativo alternativo que representan.

Utilizan este elemento como elemento propagandístico dirigido al potencial cliente que va a decidir sobre la elección del centro, en el sentido de que la mayor implicación de las familias en el centro supone una mayor materialización del derecho de aquéllas a controlar la educación de sus hijos. Sin embargo, parece deducirse de algunos estudios que esto difícilmente ocurre en la realidad, la cual puede estar más divorciada del discurso teórico de lo que se cree en este punto¹⁰.

El hecho es, como muestran las cifras, que ni unos ni otros padres de alumnos, ni los de los centros públicos ni los de los privados, participan no sólo en las elecciones a Consejos Escolares, sino como tendremos ocasión de ver, gracias a nuestra encuesta y a las entrevistas realizadas, en cualquier tipo de actividad que se lleve a cabo en el centro.

Debemos ser cautos a la hora de valorar factores que dificultan la participación, como las horas a las que se celebran las reuniones de los Consejos Escolares o las dificultades que los padres tienen

⁹ Rafael FEITO: «C.O.N.C.A.P.A. y C.E.A.P.A., dos modelos de participación de los padres en la gestión de la enseñanza», en Jesús M. SANCHEZ (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, 1992, p. 344.

¹⁰ Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1992.

para acudir a votar al centro el día de las elecciones, sobre todo, si tienen a más de un hijo estudiando. Aunque se trata de cosas importantes, podemos hacer dos consideraciones: primera, el que desaparezcan los obstáculos físicos que pueden impedir el acto de la votación, dadas las obligaciones laborales de los padres, no tiene por qué implicar un aumento de la participación, y segunda, en caso de que se potenciara la participación en las elecciones y efectivamente se lograran porcentajes máximos, tampoco ello implicaría necesariamente que ese esfuerzo mínimo de la votación iba a encontrar continuidad en un buen número de horas pasadas en el centro participando en múltiples actividades posibles, no sólo de gestión. No obstante, entre las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado se insiste en este punto:

«A tales efectos, debe tenerse en cuenta que los padres y madres tienen que pedir permiso en sus horas de trabajo, en muchos casos, para poder votar. El día de las votaciones no es único para los todos los Consejos (a pesar de la petición hecha por el Consejo anteriormente) y se puede dar, y se da en numerosas ocasiones, que los padres y madres tienen que votar en varios centros en días diferentes y en horas distintas, lo que indudablemente complica la situación»¹¹.

Este cuadro del funcionamiento de los Consejos nos señalará las lagunas participativas, tanto en lo que se refiere a actores como en lo que se refiere a temas tratados, y enlazará consecuentemente con el estudio de la «no participación».

Pero antes de entrar en el comentario de las actuaciones que han tenido lugar en los Consejos Escolares investigados, reflejadas en las tablas, podemos observar la duración media de las reuniones como un relativo indicador previo de la importancia que se da a los temas tratados.

¹¹ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *op. cit.*, p. 32.

TABLA IV.6

Duración media de las reuniones del Consejo Escolar¹²

<i>Duración</i>	<i>C1</i>	<i>C3</i>	<i>C4</i>	<i>C5</i>
Una hora	2 (35,3)	5	5	2
1,00-1,30 horas	2 (16,9)	—	—	3
1,30-2,00 horas	— (21,4)	—	—	2
2,00-3,00 horas	— (19,3)	—	—	—
3,00-4,00 horas	2 (5,4)	—	—	—
Más de cuatro horas	— (1,7)	—	—	—

Hay que pensar que los porcentajes del Ministerio son globales. Por niveles, son las reuniones en centros de E.G.B. las que más acentúan esta tendencia a durar menos de una hora —concretamente el 41,2 %—. No obstante, también en los centros de B.U.P., de los que informa el Ministerio, encontramos el mayor número de reuniones en la categoría de duración de menos de una hora.

Se observa claramente cómo nuestros centros siguen la tendencia general de los datos del Ministerio, concentrándose las reuniones de sus Consejos Escolares en las categorías de menor duración. Sólo en un centro dos sesiones duraron entre tres y cuatro horas. En principio, esto indica que las reuniones son poco conflictivas y que se resuelven con gran eficacia o, según otra interpretación, con no muchos debates. Más adelante dispondremos de más datos para subrayar esta lectura.

Pero pasemos a fijarnos ya en el contenido de las reuniones. Las

¹² Las cifras entre paréntesis son datos del M.E.C. referidos a centros públicos de distintos niveles para el curso 1986-87.

actuaciones se han clasificado según las competencias recogidas en el artículo 42 de la L.O.D.E., agrupadas en los dos grandes bloques «constitucionales» de actividades de control y de actividades de gestión. En este punto, hemos utilizado la clasificación utilizada por Carmen Elejabeitia —recogida en el apartado sobre legislación— por parecernos la más exhaustiva¹³. Añadimos dos categorías más para poder comparar nuestros resultados con los de esta autora¹⁴. La primera se refiere al funcionamiento de los Consejos, y la segunda, desligada del campo general de gestión, trata de las actuaciones de normativización no ejecutivas.

TABLA IV.7
Campo de funcionamiento

	<i>Número de actuaciones</i>
1.1. Constitución del Consejo	2
1.2. Renovación de miembros	4
1.3. Constitución de Comisiones	6
1.4. Relaciones del Consejo con otros órganos	1
1.5. Relaciones del Consejo con instituciones externas	6
1.6. Relaciones con Asociaciones de colectivos	4
TOTAL	22

Se constituyen nuevos Consejos al coincidir el período analizado con el del año electoral, 1990. También se constituyen comisiones, casi todas económicas. Los capítulos de relaciones del Consejo

¹³ Artur Aparici y otros han manejado datos referidos a la Comunidad Valenciana, pero la clasificación de las actuaciones es menos específica. No obstante, cuando sea posible contrastaremos los datos ofrecidos por ellos con otros datos secundarios y con los nuestros propios.

¹⁴ En ese informe se analizan 208 sesiones de 31 consejos pertenecientes a centros públicos y privados concertados, en las modalidades de E.G.B., B.U.P. y F.P., y en todo el territorio nacional. El número de actuaciones analizadas es de 701.

con órganos del centro y con instituciones y colectivos externos es muy limitado y no afecta a todos los centros, ya que, en algunos de ellos, se recogen en actas diferentes informaciones acerca de una misma relación. Destaca en este punto, una de las zonas rurales a cuyos centros públicos asiste el representante del Ayuntamiento al Consejo de forma asidua. Este consejero se preocupa de sincronizar actividades extraescolares, deportivas, etc., con las actividades culturales del Ayuntamiento. Conviene recordar, sin embargo, que esto no ocurre en el resto de los centros y que este concejal critica la falta de interés, sobre todo del profesorado, a la hora de potenciar este tipo de relaciones.

Las relaciones del centro de enseñanza con otras instituciones son fundamentales para poder «abrir» el centro a la comunidad en la que se inserta, potenciando de esta forma no sólo el aumento del nivel cultural de la educación, vía educación de adultos y educación permanente, sino también el aumento de la calidad de vida de la población.

TABLA IV.8
Campo de control

	<i>Número de actuaciones</i>
2.1. Económico-financiero:	
2.1.1. Presupuestos	11
2.1.2. Cuentas	10
2.1.3. Otros	1
TOTAL	22
2.2. Programación general del centro:	
2.2.1. Plan	2
2.2.2. Calendarios, horarios	18
TOTAL	20
2.3. Normativización del centro:	
2.3.1. Reglamento de régimen interior	1
2.3.2. Normas de convivencia	1
2.3.3. Ideario	0
TOTAL	2

TABLA IV.8
Campo de control (cont.)

	<i>Número de actuaciones</i>
2.4. Mantenimiento del centro:	
2.4.1. Equipamiento	2
2.4.2. Instalaciones	1
TOTAL	3
2.5. Actividad general del centro:	
2.5.1. Administrativa	2
2.5.2. Docente	17
2.5.3. Memoria anual	2
2.5.4. Otras actividades	0
TOTAL	21
TOTAL CAMPO DE CONTROL	68

Con esta segunda tabla estamos ante el sector de competencias atribuidas por la Ley al Consejo Escolar, que concentra más de la mitad de las actuaciones en nuestros cuatro centros públicos.

De ellas, la gran mayoría se concentran en los apartados referidos a la información de horarios —de exámenes, de asignaturas, de horas libres, etc.— y de temas docentes. En este último, los autores de la investigación dirigida por Carmen Elejabeitia encuentran la alta cifra de 70 actuaciones (10 %), señalando que pese a representar el porcentaje específico más elevado en el campo de control, y dado que los datos manejados se refieren a 31 centros, representan menos de una actuación por trimestre y centro, lo cual, concluyen, no es un indicador de una intensidad demasiado relevante. En nuestro caso es el segundo más numeroso —17—, con una actuación menos que el referido a horarios. Ahora bien, se trata, en la mayor parte de los casos, de simples informaciones que se llevan preparadas al Consejo, relativas a la publicidad de resultados académicos, a cambios de libros de texto, a licencias obtenidas por

profesores por diversos motivos, etc. Sólo en un caso se informa de la propuesta de un proyecto de innovación pedagógica, confeccionado por el Departamento de Orientación del centro, que no se discute.

El hecho de que el número de actuaciones del Consejo en temas docentes no sea tan nutrido como parece —Elejabeitia— o, en todo caso, trate de puntuales y meras informaciones puede tener que ver con la resistencia, por parte del profesorado, a tratar en el Consejo asuntos que se consideran de su competencia exclusiva. Esto significa que se tiende a interpretar de forma restrictiva esta atribución que otorga la Ley: el resto de los estamentos pueden participar en cuestiones relacionadas pero secundarias, tales como la fijación de las fechas de exámenes, pero no en el diseño y de las programaciones docentes o en el establecimiento de los criterios pedagógicos¹⁵.

TABLA IV.9
Campo de gestión

	<i>Número de actuaciones</i>
3.1. Organos de gobierno unipersonales:	
3.1.1. Designación/cese Director.....	2
3.1.2. Designación/cese del equipo directivo .	1
TOTAL	3
3.2. Personal del centro:	
3.2.1. Profesores (selección, disciplina, despidos)	2
3.2.2. P.A.S. Selección	1
TOTAL	3
3.3. Alumnos:	
3.3.1. Admisión	5
3.3.2. Disciplina	8
TOTAL	13

¹⁵ Volveremos sobre este punto al analizar la «hegemonía del profesorado».

TABLA IV.9
Campo de gestión (cont.)

	<i>Número de actuaciones</i>
3.4. Renovación de instalaciones y equipos:	
3.4.1. Instalaciones	6
3.4.2. Equipos	7
TOTAL	13
 TOTAL DEL CAMPO DE GESTION	 32

En el campo de gestión son de destacar las ocho actuaciones disciplinarias con respecto a los alumnos. Otros trabajos han subrayado este punto, como el ya mencionado de Artur Aparici y compañía en la Comunidad Valenciana, donde, al parecer, el 56 % de los Consejos imponen sanciones a los alumnos en materia de disciplina.

El alto porcentaje de centros que han aplicado sanciones a los alumnos —escriben— es un indicador significativo de la realidad actual del sistema de enseñanza y su inserción en el sistema social. El progresivo desajuste entre la escuela y el mercado de trabajo provoca en los alumnos un cuestionamiento de la legitimidad de la institución escolar, así como una pérdida de identificación con las metas ideales que éste propone. Este cuestionamiento genera diversas formas de rechazo escolar, entre las que habría que incluir los conflictos en materia de disciplina¹⁶.

La disciplina sólo se aplica a los alumnos, pero no a los profesores —las dos actuaciones que figuran en el apartado 3.2.1 no son disciplinarias, sino de contratación—. Parece que la disciplina sólo afecta a los primeros, pero no a los segundos, de donde se extrae un indicio más en favor de la hipótesis de la clara hegemonía

¹⁶ Artur APARICI, Pura DUART y J. M. RODRIGUEZ: *op. cit.*, p. 328.

del profesorado en el Consejo Escolar, hegemonía que deslizaría en la práctica el número de actuaciones hacia un determinado tipo de competencias, eliminando aquellas que no le convienen, tales como la fiscalización de sus tareas académicas. Más adelante, diremos algo sobre el temor del sector de alumnos y padres a enfrentarse con los profesores debido a la autoridad prácticamente inapelable de éstos en la relación pedagógica.

Es lo mismo que el caso en el que el Consejo Escolar no puede tomar cartas en el asunto porque un profesor no asista a clase, porque para ello está la Ley de Procedimiento Administrativo. Yo me rijo por la ley del funcionario, no me rijo por un señor del Consejo Escolar al que le caigo mal. (Profesor F.P., P.)

TABLA IV.10
Campo de normativización

	<i>Número de actuaciones</i>
4.1. Actividades complementarias.....	4
4.2. Actividades extraescolares	7
TOTAL	11

Las actividades extraescolares reclaman especialmente nuestra atención debido a que, tanto su número como la forma en que se organicen y la aceptación que tengan, suponen un importante indicador acerca de la participación de los actores escolares en esa tercera esfera que no tiene que ver con la gestión ni tampoco con la relación pedagógica. Importante, por cuanto que potencialmente ofrece la oportunidad de desarrollar las relaciones entre adultos y no adultos en el centro y, por consiguiente, de crear espacios de convivencia que estimulen el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Este tipo de actividades se tratan, como es lógico, en todos los centros, incluidos los que no tienen Consejos. En todos ellos existe una semana durante el curso en la que se programan actos cultu-

rales varios y en la que los alumnos participan en mayor o menor grado en función del centro. En segundo lugar, en casi todos, existen grupos de teatro y equipos deportivos y se organizan excursiones y conferencias informando acerca de las futuras carreras universitarias. Pero si este es el mapa general, debe completarse con las críticas que asoman en las entrevistas a profesores y alumnos en todos los casos: la aceptación no es ni mucho menos óptima, exceptuando la fiesta o fiestas que se preparan con motivo del patrón del centro. La jornada continua y la ubicación geográfica —cuando el alumno se desplaza todos los días desde su lugar de residencia al colegio— son factores que limitan la participación.

Debe destacarse, igualmente, que los directores y los profesores insisten en este punto de las actividades extraescolares cuando quieren explicar la parte positiva de la participación de los alumnos en el centro, dando la impresión de que es, en este terreno, donde su participación es bien vista y donde debería potenciarse más.

Los centros privados deberían exhibir un mayor número de actividades de este tipo, dado el énfasis de sus Idearios en la participación de los distintos estamentos en la construcción de la comunidad educativa, y dado que la participación en la gestión está limitada por los derechos del titular. Ahora bien, salvo las fiestas, las asistencias de los alumnos, y más aún la de los padres, se reduce a pequeños grupos. Al ser colegios religiosos, registramos una buena cantidad de actividades de formación en este sentido. Las que más aceptación tienen se refieren a los grupos de comunión y catequesis de los más pequeños (E.G.B.). En B.U.P., en uno de los centros existen grupos cristianos, denominados «grupos marcha», con unos 14 miembros. En los centros privados también encontramos críticas sobre la organización de las actividades extraescolares.

Los curas preparan unas actividades para los chicos, y los chicos tienen opciones para elegir: apuntarse al baloncesto o apuntarse a un torneo de tal o cual cosa. Pero vamos, iniciativa de los chicos no hay nada. Simplemente, una serie de opciones planteados por el colegio. (Profesor B.U.P., Pr.)

Delegado 1.—En las actividades extraescolares es en lo que más participamos.

Delegado 2.—No tenemos voto de decir: de estas dos, ésta; pero yo por lo menos, los de tercero, tenemos mucha confianza con el Director y... eso depende del Director; éste, a diferencia del anterior que a todo decía no, pues como nos ha dado clase... (B.U.P., Pr.)

TABLA IV.11
Clasificación general

	<i>Número de actuaciones</i>
1. Campo de funcionamiento	22 (16,5 %)
2. Campo de control	68 (51,1 %)
3. Campo de gestión	32 (24 %)
4. Campo de normativización	11 (8,2 %)

En la clasificación general, se observa claramente el orden en el que se reparten las 133 actuaciones que se han analizado correspondientes a los Consejos Escolares de los cuatro centros públicos investigados durante el curso 1990-91: control, gestión, funcionamiento y normativización. Es, exactamente, el mismo orden encontrado por Elejabeitia en los 31 Consejos encuestados en su investigación. Los porcentajes en este último caso son, respectivamente: 33,7 %, 26,6 %, 23,1 % y 16,6 %.

Por su parte, Artur Aparici, Pura Duart y J. M. Rodríguez también han encontrado en los Consejos Escolares valencianos un énfasis en las actuaciones correspondientes a este campo de control, en especial, las que se refieren a la aprobación de los presupuestos y el plan de centro.

Las atribuciones de los consejos que hacen referencia a aspectos de gestión inmediata son las que más se han cumplido. En especial, aquellas que en su fase de elaboración

entraban dentro de las competencias del equipo directivo. Así, entre las seis atribuciones que con más frecuencia se han ejercido, tres de ellas: el plan de centro, el presupuesto económico y la memoria de fin de curso son de esta índole¹⁷.

El que el mayor número de actuaciones se produzca en el campo de control hace que debamos recordar aquí lo dicho en el capítulo sobre legislación. En ese campo residen ciertas funciones «falsas» atribuidas al Consejo, en el sentido de que consisten en la aprobación de informes previamente elaborados por otros órganos en los que no están representados todos los estamentos. Tal es el caso de los presupuestos o lo concerniente a la programación general del centro. Aunque en teoría, puedan discutirse en las sesiones del Consejo, en la práctica parece que todo se limita a la mera aprobación del trabajo presentado. Los autores ya citados, que examinan los Consejos de la Comunidad Valenciana, nos dicen curiosamente, a este respecto, que los temas destacados como los más importantes por aquéllos son la aprobación del plan del centro y del presupuesto, y que ambos no son considerados como temas conflictivos¹⁸.

La clasificación que acabamos de comentar, analiza la parte central de la cuestión del funcionamiento del Consejo en cuanto que hace ver lo que considera o no importante dicho órgano. En segundo lugar, según dijimos al principio, hay que averiguar quién participa en el Consejo y cuánto. Esta cuestión dejará expedito el camino a una pregunta clave, el porqué no participan quienes no lo hacen.

¹⁷ Artur APARICI, Pura DUART y J. M. RODRIGUEZ: «Los Consejos Escolares de centros públicos en la Comunidad Valenciana», en J. M. SANCHEZ (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la educación*, Madrid, p. 328.

¹⁸ Artur APARICI y otros: *op. cit.*, p. 328.

TABLA IV.12

Número de reuniones en las que intervienen los distintos consejeros según las actas¹⁹

<i>Consejeros</i>	<i>C1₆</i>	<i>C3₅</i>	<i>C4₅</i>	<i>C5₇</i>
Director	6	5	5	7
Jefe de estudios	5	4	3	5
Concejal	1	2	0	0
Profesores	4	5	5	7
Padres	2	1	1	1
Alumnos	2	2	1	1
P.A.S.	0	0	—	1
Secretario	6	5	5	2

Según las actas, los alumnos intervienen en muy pocas reuniones de las celebradas por el Consejo Escolar. Sus intervenciones suelen aparecer en el punto del orden del día referido a «ruegos y preguntas» y, en cualquier caso, se refieren a cuestiones relacionadas con actividades extraescolares (fiesta de fin de curso, excursiones, apertura de un pabellón de deportes, cuestiones de horarios y cambio de fechas de exámenes).

Tampoco los padres consejeros son protagonistas en la planificación y discusión sobre el gobierno del centro según las actas de los Consejos. Como en el caso de los alumnos, también sus intervenciones se insertan, en su mayoría, en el capítulo de «ruegos y preguntas» y versan sobre temas de interés secundario para las actividades de gestión y control del centro, de donde se puede deducir que su papel decisorio no es, en absoluto, importante. Así, piden que se les aclare algo que no entienden en los informes que han sido previamente elaborados o dan información acerca de las subvenciones que da el A.P.A. a una determinada actividad extraescolar. En cuestiones académicas se registra una intervención relacionada con trámites acerca de la entrega de exámenes a los alumnos. En ese mismo centro, una madre llega a conside-

¹⁹ El subíndice de cada centro que encabeza la columna representa el número de reuniones totales mantenidas por el Consejo Escolar.

rar que deberían realizarse con más fluidez las reuniones del Consejo Escolar.

En el caso del Personal de la Administración y Servicios (P.A.S.), en un centro se registran intervenciones de tipo domésticos, tales la posible sustitución de la fotocopidora. En el resto de los centros no se registran intervenciones de este estamento.

No obstante, hay que insistir en que se trata de intervenciones registradas en las actas. Puede pensarse que las mismas no reflejan toda la realidad en cuanto al grado de intervención de los distintos estamentos. Existen, por ejemplo, puntos en los que las actas aluden de forma impersonal a actuaciones que lleva a cabo el Consejo, tales como «se acuerda», «se elige», «se vota». En estos casos, nada sabemos sobre posibles disensiones entre los distintos miembros.

Además de los testimonios obtenidos en las entrevistas, a los que tendremos ocasión de remitirnos posteriormente, una buena forma de recabar información sobre este asunto sería a través de la asistencia a todas las reuniones del investigador como observador; sin embargo, la experiencia en este tipo de estudios demuestra que los centros suelen negarse a ello²⁰.

En el transcurso de nuestra investigación se asistió en dos centros públicos de Bachillerato a una reunión del Consejo Escolar. En una de ellas, ocurrió un suceso interesante: la ausencia de los representantes estudiantiles fue aprovechada por un profesor para justificar en esa reunión la decisión acerca de las fechas de exámenes. La forma en la que lo expresó: «Ahora que no están los alumnos...», originó por un momento cierta tensión, al caer en la cuenta de la presencia del observador.

Al margen de este suceso, el desarrollo de las sesiones con observador externo discurrió sin ningún conflicto aparente, en términos «amistosos» y cordiales. Pese a ello, del informe de los observadores se pueden extraer algunas interesantes notas. En primer lugar, el dibujo de la disposición espacial de los interlocutores, sentados alrededor de la mesa, es significativo: los profesores se sientan juntos y el Director preside. En segundo lugar, los alumnos

²⁰ Esta experiencia no viene sólo avalada por el caso de los centros de que se nutre la presente investigación, sino también por los trabajos prácticos de alumnos universitarios en la asignatura «Sociología de la educación», en los que se ha intentado esta observación.

intervienen espoleados por los profesores a través de coletillas como: «Creo que de eso podéis hablar vosotros más». Sus intervenciones versan sobre actividades extraescolares, tales como fiestas, excursiones y actividades culturales. Lo mismo sucede con las intervenciones de los padres, sobre todo en lo referido a la financiación de las mismas. Sucede frecuentemente que cuando se entra a debatir algo suelen asentir sin más a lo que dicen los profesores, actuando como «convidados de piedra».

Existe una enorme suspicacia, en términos generales, por parte de los centros a facilitar información acerca del funcionamiento del Consejo Escolar. La negativa —no sólo a permitir la observación del desarrollo de las sesiones, sino en muchos casos a ver las actas de las mismas— puede partir en algunas ocasiones de la propia Dirección, pero normalmente no es inmediata. Se comunica al investigador que se consultará el tema con el resto del Consejo, lo cual parece lógico dado que es el órgano que se pretende estudiar y además el primer órgano de gobierno del centro. No obstante, casi siempre la respuesta es negativa, aludiendo la postura contraria de parte o de un sector del profesorado. En múltiples casos ha ocurrido que, a partir de ese momento, los consejeros no profesores —padres, alumnos, etc.— rechazan la entrega de una copia de las actas al investigador tras sufrir la coacción de los profesores.



V. EL ASOCIACIONISMO COMO BASE DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR

La participación democrática en los centros de enseñanza necesita para consolidarse, más allá de las puntuales citas con las elecciones al Consejo Escolar y más allá del propio sistema de representación que establece este órgano colegiado de gobierno, de la existencia de organizaciones intermediarias en las que se asocien los distintos estamentos, en las que los actores escolares puedan reunirse periódicamente hasta crear la costumbre de la discusión sistemática sobre los intereses que los unen y sobre la forma de materializarlos en demandas dentro del sistema de participación establecido por la Ley.

La organización fundamental que defiende los intereses de los representados en el sistema político democrático es el partido político. En el sistema escolar, a nivel de centro, jugarían ese papel las asociaciones de los distintos actores escolares. Sin embargo, más allá de la pertenencia a asociaciones que rebasen un centro en particular, deben existir ciertas estructuras más o menos formalizadas que sirvan de transmisores de demandas de los distintos estamentos a los consejeros escolares.

En la práctica, parece que sólo los profesores poseen una tradición en la defensa corporativa de sus intereses a través del claustro. Los alumnos podrían utilizar las Juntas de Delegados para estos menesteres, y los padres, las Asociaciones de Padres de Alumnos —A.P.As.—; podrían, pero el caso es que pocas veces ocurre así. Así lo ve, por ejemplo, este representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar:

Los profesores son los más preparados de todos porque antes han tenido su claustro, van con sus problemas, sus

planteamientos bastante claros (representante del Ayuntamiento).

La impresión del concejal queda ratificada cuando se comprueba que los temas que se tratan en las reuniones del Consejo Escolar, o al menos los más importantes, han sido tratados previamente por los profesores en el claustro —lo cual es lógico si se observan los temas que más tratan los Consejos y cuya naturaleza académica hace que hayan sido tratados por el claustro de profesores—¹. Por lo demás, hasta el mismo testimonio de los profesores prueba este hecho.

Aquí en los claustros decidimos entre todos lo que nos parece más coherente y esa es la voz que se manda al Consejo. Las decisiones del claustro se llevan al Consejo, sí, porque hay unanimidad en el profesorado, no hay división (profesor B.U.P., P.).

En realidad parece que está (el Consejo Escolar) como un órgano de ratificación de los acuerdos que se toman en el claustro. Yo en concreto no conozco ningún acuerdo que no se haya ratificado, pero además sin ningún tipo de discusión (profesor F.P., P.).

Esto explicaría en parte la poca conflictividad con que funciona el Consejo normalmente: el grupo mayoritario, los consejeros profesores —incluidos Dirección, Jefe de Estudios y Secretario— llevarían al Consejo una postura homogénea, presta a ser defendida y votada. «No hay problemas» o «es un trámite» son expresiones que llegan a repetirse en las entrevistas con profesores.

Los efectos perversos de este «doblete» han sido ya expresados en algunos trabajos cualitativos.

«Todo parece indicar que los asuntos docentes se tratan casi exclusivamente en el claustro de profesores. Puesto que este órgano, tal y como se observa en las actas, trata además la mayor parte de los temas que se exponen en el Consejo Escolar, puede mantenerse la hipótesis de

¹ Véase en el siguiente epígrafe de este mismo capítulo la clasificación de los asuntos más tratados en los Consejos Escolares.

que el claustro de profesores funciona como filtro del Consejo, como una reunión preparatoria previa. Ahora bien, dado que el claustro es un órgano restringido, donde no participan los estamentos que lo hacen en el Consejo, de confirmarse esta tendencia estaríamos ante una tergiversación del sentido democrático que la Ley intenta fomentar en los centros por la vía de la representatividad»².

Pero todos los datos parecen indicar que el caso de los profesores es un caso aislado, que el resto de estamentos con más de un representante en el Consejo Escolar no tienen o no utilizan, al efecto, sistemas de reunión y de asociación preparatorios. Para empezar, en el caso de E.G.B., los alumnos —y los delegados de los mismos— no conocen el decreto sobre sus derechos y deberes de 1988 donde aparece retratada la figura de las Juntas de Delegados. Los delegados afirman servir sólo para «apuntar», cuando falta algún profesor de clase, o para «ir a buscar tizas». Esta percepción subjetiva negativa de los delegados acerca de su misión, reducida a ayudar a los profesores en el objetivo de mantener el orden en las aulas, es compartida por los alumnos de los centros privados.

Delegado 1.—Nuestras funciones son entregar los partes y ser el responsable de la clase.

Delegado 2.—Ser delegado es una tontería, porque entregar el parte, ya me dirás.

Delegado 3.—A los delegados los profesores les dicen: «Toma las fotocopias para toda la clase. Que te las pidan a ti» (F.P., P.).

Delegado C.O.U.—El delegado tiene unas funciones creadas con unos límites y unos márgenes muy pequeños. Sus principales funciones son modificaciones mínimas: horarios, fechas..., tonterías; bueno, el horario no es una tontería, pero vemos que nos dan poco más que eso (profesor).

En otros casos, en el nivel de Bachillerato y de Formación Profesional, los alumnos han oído hablar del real decreto de dere-

² Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública o escuela privada?: Un análisis sociológico*, Amarú, Salamanca, 1992, p. 79.

chos y deberes, pero no conocen su contenido. Sólo en un caso existe la Junta de Delegados y se reúne periódicamente en un aula dedicada a ello. Sin embargo, funciona casi exclusivamente como canal de comunicación unidireccional, descendente, es decir, informando de arriba-abajo a los delegados de cada grupo de las medidas tomadas en el Consejo Escolar, pero no de abajo-arriba, transmitiendo demandas desde la base del alumnado.

Delegado 1.—Si tenemos reunión de Consejo, yo les informo a los alumnos en las tutorías de lo que hay, y a los delegados en la Junta de delegados.

Delegado 2.—Sí, tenemos reuniones los delegados, pero bueno, a la hora de elaborar informes para el Consejo Escolar y demás, nada (B.U.P., P.).

En los otros casos, los alumnos no mantienen reuniones formales ni antes ni después de un Consejo Escolar, lo que conlleva el desconocimiento de los asuntos allí tratados. En el centro de E.G.B. los delegados no se reúnen con los consejeros, ninguno de estos dos grupos realizan asambleas informativas con el resto de los alumnos y la razón es el desconocimiento por parte de todos de las posibilidades de la participación. En el centro de Formación Profesional los delegados no se reúnen con los consejeros estudiantiles ni saben nada acerca de la Asociación de Estudiantes que existe en el centro.

Alumno 1.—Yo no me entero de nada. A mí nadie me ha dicho: «ha pasado esto». Nadie me ha informado. Cuando ha habido una reunión nadie me ha dicho de lo que se ha hablado (F.P., P.).

Delegado 1.—Los delegados del Consejo Escolar no nos dicen nada...

Entrevistadora.—¿No sabíais que los consejeros os deben informar?

Delegados.—¡Qué va!

Entrevistadora.—¿Os reunís consejeros y delegados?

Delegado 2.—Cuándo, ¿en hora de clase? No. No sabíamos que había que hacerlo y no sabemos en qué rato hay que hacerlo, porque si venimos a las dos no nos dejan en ningún sitio, y en el rato del recreo nos echan del edificio (E.G.B., P.).

En el caso de los centros públicos de B.U.P. la información aumenta entre delegados y consejeros y el resto de los alumnos, criticando estos últimos su situación de aislamiento. No obstante, la información y las iniciativas de los primeros, independientemente de que sean o no respaldadas por el resto, no versan sobre temas trascendentales para el gobierno del centro.

Delegado 1.—Yo, por ejemplo, si tenemos reunión del Consejo les informo en las tutorías de lo que hay...

Delegado 2.—Si hay algún problema para exponerlo.

Delegado 1.—Eso es, problemas de clase, fechas de exámenes.

Delegado 3.—Pero si no hay ningún problema, llegas y preguntas: «¿Llevamos algo al Consejo?» Nadie dice nada y luego oyes como murmuran...

Delegado 1.—Ayudar a llevar la clase. Se supone, por ejemplo, en la fiesta del Instituto. Tú deberías llegar a la clase y decir: «¿Qué queréis hacer en la fiesta?», y nadie dice nada.

Delegado 4.—Yo... llegaba a clase y preguntaba, propuestas, etc., y nadie decía nada. Luego les contabas: «hay esto, esto y esto», y todos: «Qué mierda, no sabéis organizar nada». O sea, se supone que eso lo teníamos que hacer entre todos, ellos nada, no hay participación para nada (B.U.P. y C.O.U., P.).

Sin embargo, cuando se les pregunta a los alumnos no delegados ni consejeros si han pensado en la posibilidad de formar asociaciones, las respuestas, pese a ser positivas, presentan la apatía y la falta de interés como el obstáculo fundamental. En este juicio coinciden con los delegados.

Alumno 1.—Nos haría falta tiempo; después de clase, por la tarde, muchos nos tenemos que ir.

Alumno 2.—Me gustaría tenerla pero con esta gente no se puede, sería imposible; hay gente que te dice: «paso, me voy a fumar un cigarro».

Alumno 3.—Estaría bien, pero eso aquí no se puede hacer, la gente no colabora, viene a clase y punto (B.U.P., P.).

Delegado 1.—Si propongo algo, lo propongo yo solo. No hay apoyo, no hay respaldo.

Delegado 2.—Cada uno piensa en sí mismo. Lo que quieren es salir del centro lo más rápidamente posible (F.P., P.).

En el caso de los centros privados, como carecen en nuestro caso de Consejo Escolar, las reuniones de los alumnos y el sistema de delegados se limita al nivel de cada aula. En uno de los centros, el más numeroso, no se conocen entre ellos. Normalmente se comunican los temas tratados al Director o al tutor, el cual suele actuar de mediador entre alumnos y profesores. Ahora bien, las demandas canalizadas de esta forma nunca afectan al gobierno del centro, sino fundamentalmente a problemas con las calificaciones o con los apuntes de algún profesor. Al margen de esto, la participación se reduce al ámbito de las actividades extraescolares y a la letra pequeña de la organización de las actividades académicas.

Alumno 1.—Si hay alguna propuesta, primero se plantea en el curso, y si sale mayoría, depende del tema que sea; si es un tema de educación se va al Director Técnico, y si es tema de curso, al tutor.

Alumno 2.—Yo creo que sí que se nos escucha, pero luego se hace lo que el Director de Estudios quiere. Hablamos y nos quedamos tranquilos por haber hablado, pero nada más (B.U.P., Pr.).

Delegado 1.—Lo único que hacemos es mantener relación con los tutores de la clase.

Delegado 2.—¡Por favor, nos cambia el examen para otro día!, eso hacemos.

Delegado 3.—Es muy típico. Voz y voto tenemos poco.

Delegado 1.—Porque un delegado que trabaja de delegado, al final, acabas un poco mal con el profesor porque no le gusta, le parece que le estás poniendo la clase en contra (B.U.P., Pr.).

El carácter privado de estos centros nos inclina a pensar en posibles nexos entre los delegados y la Asociación de Padres dado

el pregonado carácter de comunidad educativa basada en la convivencia entre los distintos estamentos, pero no es así. La imagen que los delegados tienen del A.P.A. es la de una organización cuya única función parece ser la de aportar las cuotas de los absentistas socios a las actividades extraescolares, lo cual les mueve a ironizar.

Entrevistador.—Con el A.P.A., ¿tenéis buena relación?

Delegado 1.—No.

Delegado 2.—¡Ah!, pero ¿existe?

Delegado 1.—Le hemos mandado una carta y no han aparecido.

Delegado 2.—¡A.P.A., dinero! ¡A.P.A., dinero!

Delegado 1.—Después de dos meses le digo al Director: «¿Qué pasa con el A.P.A.?» Todavía no se han reunido (B.U.P., Pr.).

Existen Asociaciones de Alumnos en tres de los centros investigados, pero ni funciona en ninguno de los tres casos, lo cual es reconocido por todos los actores, ni saben de su existencia los alumnos no delegados entrevistados. Sólo alguna actuación suelta protagonizan y casi siempre referida a la promoción de algún viaje o de alguna fiesta. En el caso del centro privado, curiosamente, una de las razones de su escaso funcionamiento parece ser la falta de un lugar para reunirse.

Respecto a la elección de los representantes de los alumnos, normalmente, los delegados y los consejeros estudiantiles suelen ser populares entre sus compañeros, pero ¿por qué son elegidos?, ¿qué cualidades ven los demás en ellos? Para averiguarlo se llevaron a cabo sociogramas en dos centros situados en una misma zona pero que impartían niveles de enseñanza diferentes, con las siguientes preguntas:

«1.—¿A quién elegirías para crear una empresa? ¿Por qué?»

2.—¿A quién elegirías para crear un partido político? ¿Por qué?»

3.—¿A quién elegirías para organizar una obra de teatro? ¿Por qué?»

4.—¿A quién elegirías para organizar una fiesta? ¿Por qué?»

Los resultados obtenidos en dos centros públicos rurales de diferentes niveles son los siguientes:

TABLA V.1

Sociogramas. Veces que el delegado o consejero sería elegido por sus compañeros para organizar...³

	<i>Un partido político</i>	<i>Una empresa</i>	<i>Una obra de teatro</i>	<i>Una fiesta</i>
Sexto E.G.B.	6 (1.º)	0	3	5
Séptimo E.G.B.	1	1	1	2
Octavo E.G.B.	10 (1.º)	0	0	1
Tercero B.U.P.	19 (1.º)	2	5 (3.º)	5 (1.º)
C.O.U.	7 (2.º)	9 (1.º)	1	10 (1.º)

Las notas más destacadas son:

1) La propensión, entre los alumnos de E.G.B., a elegir para todos los casos personas del mismo sexo.

2) El delegado o consejero no es, en ningún caso, el sujeto más elegido para todos los casos. En este sentido, su notoriedad en el aula es compartida.

3) Parece haber cierta tendencia a asociar la figura del delegado o consejero con la actividad política más que con la empresarial. Ahora bien, la capacidad para llevar adelante un proyecto que afecta a un grupo, la capacidad de iniciativa, la valoración de la eficiencia y otras cualidades que forman parte del prototipo de hombre de empresa pueden ser útiles para un delegado o consejero.

Las razones por las que se elegiría a una determinada persona para organizar un partido político configuran el siguiente perfil:

- Porque expresa mejor que nadie sus ideas.
- Porque sabe llevar muy bien a la gente.
- Es muy responsable, se preocupa de las cosas.
- Es activo, decidido...

³ 1 significa que es el más elegido.

- Entiende mucho del tema.
- Creo que tiene capacidad.
- Se mueve mucho.
- Eso le gusta.

Tanto en E.G.B. como en B.U.P. y C.O.U., se insiste en la capacidad y en las habilidades oratorias, así como en el interés por los temas políticos.

Por su parte, entre las cualidades que los alumnos admiran en la persona que elegirían para organizar una empresa resaltan la responsabilidad y la inteligencia como valores más repetidos.

Por último, nos quedaría hablar de los padres. El caso de las Asociaciones de Padres de Alumnos exige un comentario claramente diferenciado, dilucidado con arreglo a la casuística, relativamente variada de nuestra investigación. La nota general es absolutamente negativa: los padres no participan en el centro de forma asociada.

En una de las zonas rurales, los centros públicos, tanto de E.G.B. como de B.U.P. y C.O.U. (sencillamente las A.P.As.), no funcionan desde hace varios años. La excusa ha tendido a justificar esta situación; de hecho, es la siguiente: una vez que hay consejeros escolares padres ya no es necesario la existencia del A.P.A. Esta excusa es falsa porque, obviamente, la Asociación de Padres de Alumnos no sólo no es incompatible con, sino que es el complemento perfecto de la representación de este colectivo en el Consejo. Como reza el título del epígrafe, y hemos tratado de dejar claro más arriba, el sistema de participación democrática representativa sólo puede funcionar si los consejeros elegidos trabajan apoyados por un movimiento asociacionista de base; en otras palabras, si están en contacto continuo con los electores —esto es, a través de un sistema de reuniones de trabajo formales y periódicas que canalicen demandas.

Por consiguiente, en la medida en que alguien se vea tentado a utilizar aquella excusa, o en la medida en que esa excusa se pueda aplicar a más centros que los estudiados por nosotros, debe hacerse caer en la cuenta del error. Pero es que además, en estos casos, no es cierto que los consejeros escolares representantes de los padres sirvan de canal de comunicación entre el Consejo y los padres y el resto de los estamentos. Lo cierto es que estos consejeros sólo acuden a las reuniones del Consejo cuando son convocados de

forma individual; lo cierto también es que nunca han convocado al resto de los padres y que no mantienen tampoco reuniones con los delegados de los alumnos. En las discusiones de grupo con padres no consejeros se admite la necesidad del A.P.A., cuya bondad se percibe («vía asociación siempre te hacen más caso que si vas por libre»); pero la apatía o la falta de estímulo acaba venciendo y explicando la negativa situación, como tendremos ocasión de comprobar en el siguiente capítulo.

Pero hay más modelos de funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos además de ese primero, consistente en existir de derecho pero no de hecho, y asumirlo por todos. Una segunda solución, no mucho mejor que la anterior, consiste en funcionar al mínimo. Aquí tenemos como ejemplo el caso del centro de Formación Profesional, donde existe una Asociación con unos 40 socios, un 80 ó 90 % de los cuales acude a la única reunión anual que se lleva a cabo —salvo casos extraordinarios—. La Junta Directiva, cantera de la que se extraen los consejeros escolares del sector, se debería reunir, en teoría, una vez cada tres meses. En la práctica, sin embargo, no hay reuniones tampoco a este nivel: las cosas se solucionan por teléfono más rápidamente:

El presidente (de la A.P.A.) se lleva bien con la Directora, se llaman por teléfono. Si lo pueden solucionar lo solucionan y no nos anda llamando a los demás (Vicepresidenta de la A.P.A., P.).

Sin buzón de sugerencias ni contactos con los delegados de alumnos, los temas más tratados por esta A.P.A., modélica en cuanto que refleja una forma de funcionar que consiste en reducir la figura de la representación y de la participación a su mínima expresión, son, en palabras de su presidente, «esos pequeños problemitas con el profesorado».

Quitando los detalles, este modelo es el que domina en el otro centro público que nos queda por hacer referencia en este punto. En *este Instituto asistieron a la reunión general convocada por el A.P.A.*, al final de curso, unas veinte personas de los más de 400 asociados. Según su presidente, el porcentaje de padres que suele acudir a las asambleas o conferencias que en algún caso se pueden organizar no pasa del 25 ó 30 %. La Junta Directiva —de once

miembros— se llega a reunir una vez al mes, pero se queja de que sus gestiones han quedado reducidas al plano de las actividades extraescolares.

Normalmente, suelen advertirse importantes diferencias entre las discusiones de grupo mantenidas con padres de alumnos consejeros escolares y/o miembros de las Juntas directivas de las A.P.As. y las realizadas con padres que no poseen cargo alguno y que no suelen participar. Los primeros suelen ser padres con estudios superiores, con varios años de experiencia en este tipo de asociaciones u órganos, y más cercanos al Director del centro o algunos profesores —con más afinidades— que al resto de los padres.

A mí me llamó el anterior Director y me dijo: «oye, me han dicho que tú has estado en Consejos y en Juntas, que te preocupas por esto; mira, no tengo candidatos para las elecciones al Consejo Escolar, me gustaría que te presentaras», y entonces yo... (padre consejero, B.U.P., P.).

De acuerdo con estas características, este pequeño núcleo de padres «concienciados» que puede observarse sin dificultad en la mayor parte de los centros se autodefine «en contra» del resto del estamento al que pertenecen. Su discurso consiste en culpabilizar a los padres que no participan de su participación («No entran todavía los padres por lo de la Asociación, pagan la cuota y ya lo tienen hecho»). Se muestran sorprendidos y perplejos de que todos —es decir, la mayoría— no sean igual que ellos y se posicionen al lado de la Dirección del centro y de los profesores en general, quienes también realizan la misma valoración: los padres no participan por desinterés o comodidad, ya que oportunidades de participar, «si quieren», tienen. La alianza entre estos padres consejeros y la Dirección y el resto de los profesores se reflejará en el Consejo Escolar allí donde exista, y donde no exista se verá de forma más difusa en el apoyo general a las directrices de la Dirección del centro. De ahí que en el caso de padres consejeros, no haya críticas al Consejo Escolar, sino todo lo contrario:

Nuestro voto cuenta para todo. Nos preguntan qué oímos nosotros a los hijos, si están contentos con el tipo de enseñanza, con la forma, y allí se opina de todo y se vota (Padre consejero, B.U.P., P.).

En este sentido, ese discurso es superficial en cuanto que no repara en las razones por las cuales los padres no acuden a su llamamiento, tal y como veremos cuando analicemos las causas de la no participación.

Es por eso por lo que pasan los años y la situación no cambia: porque estos padres no son representativos del resto y no están realmente preocupados por la participación del colectivo que representan, sino por la ventaja que pueden sacar para la marcha académica de sus propios hijos dado que su condición de «representantes» les proporciona la oportunidad de afianzar los contactos, cierta «amistad» con los profesores y el Director. En palabras de un profesor:

Podrían llevar propuestas (los padres) elaboradas debatidas entre ellos, porque la mayoría de las veces vienen aquí a ver lo que tú les dices para después... (profesor B.U.P., P.).

Lo que en todo caso queda probado es la ineficacia de este sistema de representación para lograr motivar a todos los padres. Y no parece que esta situación sea exclusiva de nuestra investigación, ni aun de nuestro país. De ahí que James Lynch y John Pimlott, en su investigación-acción con centros de enseñanza ingleses, a la hora de seleccionar grupos de discusión permanentes con padres de alumnos como medio de mejorar las relaciones entre la familia y la escuela escriban:

Se puso mucho cuidado en evitar que los grupos resultaran autoseleccionados a partir de aquel pequeño número de padres activos, confidentes, integrados e inevitablemente de la clase media, quienes normalmente dirigen asociaciones y actividades dirigidas a colaborar con los profesores y a obtener beneficios para el colegio.

Esta forma de actuar no pretende ignorar el apreciable trabajo realizado por dichas asociaciones, sino que pretende poner énfasis en el hecho de que, con alguna excepción, la tradicional asociación no parece haber contribuido materialmente al desarrollo de estrechos vínculos de compromiso entre familia y colegio⁴.

⁴ J. LYNCH y J. PIMLOTT: *Padres y profesores*, Anaya, Madrid, 1979, p. 42.

En nuestra investigación hemos comprobado la verdad de estas palabras en los centros ubicados en zonas rurales, donde el divorcio entre este pequeño grupo de padres y la mayoría de los padres desmotivados y con pocos estudios es más visible.

En cuanto a los centros privados, sólo en uno de ellos encontramos una Asociación de Padres de Alumnos. Desconocida por los alumnos, según vimos más arriba, consta de un alto número de socios que les permite recaudar una alta cantidad de dinero dedicada a subvencionar actividades extraescolares. Su Junta Directiva la componen nueve matrimonios que se reúnen cada dos meses, generalmente con la misión de repartir el nutrido presupuesto.

Pagan del orden de 2.000 pesetas por familia y esos dos millones los repartimos en concursos, deportes, etc., para que los profesores los dediquen a sus actividades y para el fondo de solidaridad (Presidente A.P.A., B.U.P., Pr.).

El A.P.A. de este centro suele convocar una reunión general al año a la que acuden, según el Presidente, del orden del 20 %. Y los pocos padres que acuden lo hacen para interesarse por el expediente académico de su hijo.

Generalmente las preguntas de los padres van dirigidas a problemas personales. No hay manera de hacerles entender que es para otro tipo de problemas... La verdad es que de las asambleas generales no se saca nada, casi es un trámite (Presidente A.P.A., B.U.P., Pr.).



VI. DE LA NO PARTICIPACIÓN Y DE SUS CAUSAS

El capítulo anterior, sobre todo en su última parte, ha puesto de manifiesto las zonas donde se muestra más débil la participación en el gobierno colegiado de los centros, tal y como la regula el sistema de los Consejos Escolares. A continuación debemos tratar de analizar las causas por las que determinados actores escolares no participan. Para ello, comenzaremos definiendo las formas que toma la no participación, como nosotros la denominamos aquí, siguiendo las pistas ofrecidas por los resultados anteriores.

1. CONDICIONANTES BÁSICOS: RESIDENCIA Y HORARIO DE LAS REUNIONES

Pueden establecerse, en principio, dos maneras de no participar. El que un consejero o sector de consejeros intervenga en pocas reuniones según consta en actas puede ser, bien porque asiste a la reunión y no habla —algo digno de ser mencionado en acta—, o bien porque no está presente y, por lo tanto, no puede intervenir. Para aclarar en qué proporción quienes no intervienen lo hacen por una causa o por otra, podemos observar los niveles de absentismo.

TABLA VI.1
Nivel de absentismo de los consejeros¹

<i>Consejeros</i>	$C1_6$	$C3_5$	$C4_5$	$C5_7$
Director	0	0	0	0
Jefe de estudios	0	0	0	0
Concejal	5	2	2	6
Profesores	1	0	0	0,6
Padres	2	0	2	4
Alumnos	1,5	1	0	4
P.A.S.	1	2	—	1
Secretario	0	0	0	0

La lectura del cuadro sobre el absentismo de nuestros centros es doble, y en este sentido, es muy posible que refleje las dos tendencias más marcadas de la realidad a nivel general. Por un lado, existen centros a los que no suelen asistir todos los consejeros que representen a otro estamento que al del profesorado. Este tipo de situaciones es el que permite a los profesores emitir juicios tan claros y contundentes como éste: «los representantes del profesorado están siempre en mayoría, pero no porque les corresponda, sino por el interés: la asistencia al profesorado es mucho mayor que la de los otros grupos».

Por otro lado, hay centros en los que por diversas circunstancias pueden acudir prácticamente todos los representantes de todos los colectivos, aunque su participación dentro sea probablemente escasa o nula. De hecho, los centros en los que se da un menor absentismo en padres, y sobre todo en alumnos, registran escasas intervenciones —menos de una por reunión— y relativas fundamentalmente a la discusión de actividades extraescolares. Por eso,

¹ El subíndice de cada centro que encabeza la columna representa el número de reuniones totales mantenidas por el Consejo Escolar. Con ellos debe compararse el número de reuniones a las que no han asistido los distintos consejeros. Cuando se trata de categorías con más de un consejero, el número que figura en la casilla corresponde a la suma de todas las reuniones a las que cada consejero no asistió durante el curso, dividido por el número total de consejeros.

se podía llegar a hablar de estos representantes como «convidados de piedra», etiqueta que no ha sido utilizada por primera vez por nosotros.

Para contribuir a explicar los niveles de asistencia y absentismo de los consejeros escolares, puede ser útil echar un vistazo a las horas en las que se celebran las reuniones del Consejo. El horario puede convertirse en un factor obstaculizante de la asistencia, sobre todo en el caso de los padres de los alumnos. Este hecho tiene más importancia de la que pueda parecer a simple vista. La participación de este colectivo sirve para hacer efectivo su derecho a controlar la educación que reciben sus hijos, impidiendo la posible situación de dominación hegemónica por parte del profesorado, que en un momento dado puede presentar el juego de fuerzas en el centro.

Su participación cumple, desde este punto de vista, la función de garantizar un proceso democrático de organización y gobierno del centro, así como un proceso pedagógico justo, limitando, en el primer caso, un posible monopolio docente y, en el segundo, la posible impunidad en el comportamiento dentro del aula que podría llevar —ante la falta de una institución que lleve a cabo una labor de control— a la disminución de la calidad de la enseñanza o a posibles discriminaciones. Este último peligro acecharía con mayor probabilidad en el caso de los centros públicos, con profesores funcionarios poco controlados por la Dirección del centro.

El propio Ministerio ha tenido en cuenta este factor y ha obtenido datos sobre las características horarias de los Consejos.

TABLA VI.2

Reuniones de los Consejos según horas de comienzo²

<i>Hora de comienzo</i>	<i>C1</i>	<i>C3</i>	<i>C4</i>	<i>C5</i>
Antes 12,00 h.	0 (7,9)	0	0	3
12,00-13,00 h.	0 (5,6)	0	0	0

² Las cifras entre paréntesis son datos del M.E.C. referidos a centros públicos de distintos niveles para el curso 1986-87.

TABLA VI.2

Reuniones de los Consejos según horas de comienzo (cont.)

<i>Hora de comienzo</i>	<i>C1</i>	<i>C3</i>	<i>C4</i>	<i>C5</i>
13,00-14,00 h.	1 (2,4)	0	1	0
14,00-15,00 h.	0 (0,3)	0	0	0
15,00-16,00 h.	0 (2,6)	0	0	0
16,00-17,00 h.	1 (13,2)	0	0	1
17,00-18,00 h.	0 (21,4)	0	0	0
18,00-19,00 h.	4 (19,4)	0	3	3
19,00-20,00 h.	0 (18,8)	4	1	0
20,00 h. en adelante	0 (8,5)	1	0	0

Globalmente, los datos del Ministerio³ indican que tan sólo un 8,5 % de las reuniones mantenidas por los Consejos Escolares para el curso 1986-87 tuvieron lugar después de las ocho de la tarde, lo que no facilita mucho la participación de los padres consejeros. En nuestro caso, sólo una reunión en un solo centro tiene lugar a partir de esa hora, teniendo lugar la mayor parte de ellas entre las seis y las siete de la tarde.

Varias organizaciones han insistido en este punto. La C.E.A.P.A. intentó añadir al Reglamento de Organos de Gobierno el artículo 59bis, con el siguiente contenido:

«Se establecerá una normativa que posibilite las reuniones del Consejo Escolar en horario y día que garanticen la concurrencia de los representantes de todos los sectores afectados»⁴.

³ Informe del Servicio de Inspección Técnica de 1988, *op. cit.*

⁴ Rafael FEITO: «C.O.N.C.A.P.A. y C.E.A.P.A.», *op. cit.*, p. 344.

Y no se puede decir que la situación encontrada por el Informe sobre funcionamiento de los Consejos, realizado por el Ministerio en 1988, haya sido enmendada a tenor de lo expuesto en otro informe más actual, el último publicado por el Consejo Escolar del Estado —curso 1990-91—. En él se reiteran algunas recomendaciones manifestadas en informes anteriores, «especialmente en lo que se refiere a la idoneidad de los horarios de sus reuniones de manera que se posibilite la participación de todos los sectores»⁵.

Junto a la limitación del horario, cabe señalar otra limitación física más general, a saber: la ubicación geográfica del centro y de los hogares. Cuando no coincide, la participación quedará obstaculizada en mayor grado que cuando coincide, y ello no sólo a la hora de acudir al Consejo Escolar, sino a la hora de acudir a una reunión de la A.P.A. o a cualquier otra cosa al centro. Este es el caso de los centros rurales, a los que acuden alumnos de pueblos cercanos.

Entrevistador.—¿Cuáles creen que serían? (se refiere a las causas de la no participación).

Profesor 1.—En primer lugar, lo disperso de la población; no es lo mismo vivir aquí que vivir a 40 kilómetros.

Ahora bien, como se verá inmediatamente, estos obstáculos básicos no explican por sí solos toda la no participación del sector de padres de alumnos. Prueba de ello es que cuando no existen, cuando los centros están situados en la misma población que los hogares y las horas de reuniones de Consejos Escolares y A.P.As. no coinciden con la jornada laboral, la participación es igualmente escasa o nula. De hecho, hasta los propios entrevistados afectados llegan a criticar el abuso de estos impedimentos, en el sentido de culparlos de todo el mal.

Padre.—En las primeras reuniones de padres llenábamos la sala, pero luego fue bajando hasta llegar a ir los de siempre.

Entrevistador.—Que son...

Padre.—Pues 10 ó 12.

«Tiempo tenemos todos, pero luego cuesta mucho hacer una cosa por amor al arte; y no debiera ser así, ya que es por nuestros hijos, pero luego...» (padre, P.).

⁵ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *op. cit.*, p. 31.

Pero, en este centro, el número de alumnos es de 560, y más de la mitad son de la población donde está el Instituto. Es que esa excusa ya no me sirve, siempre poniendo de pantalla: «Es que hay mucha gente de los pueblos» (profesor F.P., P.).

Y por último, dentro de este apartado cabe hablar de otro impedimento o condicionante básico de la participación, cualitativamente distinto de los anteriores, de tipo físico —horario de las reuniones y zona de residencia familiar—. Se trata del carácter del centro. En los centros privados no concertados, como es el caso de los dos centros de este tipo estudiados por nosotros, no existe Consejo Escolar ni órganos de gobierno similares. Sencillamente, en estos casos, la participación de alumnos, padres y otros agentes sociales relacionados con la educación está obstaculizada desde la raíz.

Profesor 1.—No hay participación porque es un centro privado y lo manejan todo los curas. Nosotros somos meros contratados para desempeñar nuestras funciones. Cada uno la suya... Nos lo dan todo hecho, no tenemos que opinar.

Profesor 2.—Yo no sé nada de lo que pasa en este colegio... Ni los chicos ni los profesores dicen nada. Luego, claro, como es privado, en cuestiones económicas tú no tienes nada que ver. Ellos controlan lo que es más oportuno. La función mía es dar la clase y marcharme (profesor).

La inexistencia del Consejo Escolar o de un órgano parecido debe relacionarse, sin embargo, con el análisis de las fórmulas de participación en todos los ámbitos utilizadas en estos centros privados. La primera cosa que debe poner de manifiesto ese estudio es que lo característico de las limitaciones a la participación, y esto merece la pena que se subraye, no son reconocidas, en principio, por parte de los gestores de los centros; existe un pronunciado divorcio entre el discurso y la realidad, los Idearios —Carácter Propio— y las declaraciones de la Dirección y de los religiosos enseñantes enfatizan el protagonismo del alumno en la vida del

centro, también el de los padres, y por tanto, en ese sentido, la importancia de la participación. De hecho el referente utilizado en los dos centros estudiados es la familia; el centro como una gran familia unida. El documento que regula la vida en el interior de uno de ellos se titula: «San Jerónimo, una gran familia», donde se lee:

Por eso te ofrecemos algo práctico, que no quiere ser un conjunto de impedimentos, sino unas pautas que nos faciliten la convivencia, el crear un clima de familia y el vivir con cierta elegancia, como personas⁶.

En el otro caso, el Carácter Propio se va expresando en una larga serie de estudios y documentos. En el número 19 se desarrolla, como primer punto, la «participación educativa». Allí se recuerda cómo Marcelino Champagnat, el fundador, insistía en el espíritu de familia que debían de tener sus centros. Ese espíritu se materializa vía participación en la comunidad educativa auténtica, la cual sólo se logra cuando «ponemos en común y compartimos pensamientos, sentimientos, intenciones, todo lo que sabemos y podemos, al servicio de los demás»; debe pasarse de la concepción del «colegio-empresa» a la concepción «colegio-comunidad educativa»⁷. La participación se justifica porque es un derecho, porque refuerza eficazmente la tarea educativa, porque construye la comunidad educativa, porque constituye un fenómeno social que no cabe ignorar⁸. Encuentra, pese a su importancia, ciertas limitaciones: la edad, la preparación, el cargo y la responsabilidad. Esta última recuerda que el titular del centro es el último responsable ante la administración educativa y el colegio, enzarzándose más adelante en la discusión, clave, acerca de las competencias del Consejo Escolar —al que se reconoce como el órgano que suele canalizar en los colegios de la congregación la participación formal— y las del titular. La postura adoptada admite la sentencia del Tribunal Constitucional (27-6-1985) según la cual el «límite máximo del derecho a la intervención de la comunidad escolar en el control y la gestión de los centros privados... deriva del respeto al contenido esencial

⁶ Documento interno (mimeo), p. 3.

⁷ *Pantalla escolar. El carácter propio marista*, Delegación Nacional de Educación, Madrid, estudio núm. 19, p. 9.

⁸ *Op. cit.*, p. 10.

del derecho del titular a la dirección», pero dejando bien claro que ese derecho implica «asumir en última instancia la responsabilidad de la gestión del centro, de manera que ningún otro órgano unipersonal o colegiado debe invadir el campo propio de esa responsabilidad contra la voluntad del titular»⁹.

Sea como fuere, el Carácter Propio de este centro opta por atribuir a los padres y a los alumnos un gran protagonismo participativo.

Si participar es asumir «parte» de un poder o ejercicio, al hablar de la participación de los padres sería conveniente y aconsejable darles responsabilidades para que tomen iniciativas en muchas acciones educativas y formativas para las que estén preparados, como dirigir comisiones que funcionen en el colegio, tomar parte activa en el equipo directivo del colegio, etc.¹⁰

El alumno... «es sujeto responsable de su propia educación»... Es importante crear y canalizar situaciones en las que el alumno pueda ejercer la participación y su correspondiente corresponsabilidad. Se aprende a participar participando¹¹.

Pero lo cierto es que, por detrás de este discurso, los alumnos y los profesores laicos entrevistados revelan claramente cómo esas consignas o postulados claves no han sido en absoluto interiorizados. En el primer centro aludido aquí nos encontramos con juicios como éstos:

El alumno es el sujeto activo de su propia formación y el más importante agente de la misma (Director, Pr.).

Quien controla todo, desde la educación hasta las actividades, la gestión, todo, son los curas. Ni los profesores ni los alumnos (profesor B.U.P., Pr.).

Quieren dar una imagen al exterior que en realidad «existe», pero sólo forman esa familia ellos... Yo, en una familia, puedo participar y aquí no participo en nada

⁹ *Op. cit.*, p. 18.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 33.

¹¹ *Op. cit.*, p. 15.

más que en lo que ellos quieren que participe (profesor B.U.P., Pr.).

El objetivo es que sea un poco suyo, como una «gran familia». Como en todos los sitios hay chavales muy implicados, otros pasan más. Depende de los grupos (profesor B.U.P., Pr.).

Estas citas ponen en evidencia, dicho sea de paso, uno de los problemas específicos a los que da lugar el proceso de secularización sufrido por la enseñanza de la Iglesia es esa doble composición de su profesorado, ese haber pasado los religiosos enseñantes a ser minoría en los centros que regentan, y cómo ese hecho, unido a la crisis no sólo de las vocaciones sacerdotales, sino también de los valores religiosos en su implantación en la juventud, puede dar lugar a problemas de comunicación en estos centros religiosos¹².

Es que el fallo es que como hay tan pocos hermanos, y todos son tutores para no dejar que la gente de fuera se vaya metiendo en las tutorías...; pero es un fallo grandísimo porque no están ni muchísimo menos preparados la mayoría de esos tutores (delegado B.U.P., Pr.)

En el centro que posee más literatura acerca de sus objetivos, la conclusión sigue la misma línea. Primero, no existe Consejo Escolar ni órgano colegiado donde esté representada toda la Comunidad Educativa. Segundo, los padres van al centro más que en el caso de los centros públicos investigados, pero ni van la mayoría ni van a participar en actividades de «convivencia» en general; la inmensa mayoría de las visitas están motivadas, según se pudo constatar, por la preocupación por la marcha académica del hijo y se materializan, por tanto, en entrevistas con el tutor o, en menor medida, con el profesor o el Director del centro para tratar ese tema monográficamente¹³.

Esto significa que el objetivo de conseguir implantar una concepción del «colegio-comunidad educativa» opuesta a la del «colegio-empresa» no se consigue en este punto tan importante. Más

¹² Puede verse más sobre este asunto en F. GIL VILLA: *¿Escuela pública...?*, pp. 53 y ss.

¹³ Véase el capítulo VII: «Las relaciones familia-escuela».

bien, parece que los padres de los alumnos cultivan la no deseada vertiente pragmática, para la cual la enseñanza consiste en una relación contractual en la que se paga por un servicio que desemboca en la obtención de un título, de una credencial académica que se supone está más cotizada en el mercado de trabajo que la que se puede obtener alternativamente en la enseñanza pública.

Tercero, si bien la Asociación de Padres de Alumnos reúne a una minoría de padres parecida a la de los centros públicos, la otra conexión formal entre padres y centro, el claustro de profesores, no funciona como transmisora de demandas pedagógicas elaboradas por todo el colectivo de aquellos padres. Más bien, los miembros de la Junta Directiva de la A.P.A. acuden al claustro en calidad de oyentes para ser informados. La mayoría de los padres estrechan relaciones con el centro sólo cuando sus hijos tienen problemas académicos; de no ser así, estos padres depositan su confianza en el centro privado religioso, dando poca oportunidad a que se verifique la comunidad educativa a través de su participación, tal y como se lee en el Ideario.

Los padres vienen mucho para interesarse por sus hijos. Lógicamente, aquellos padres que sus hijos tienen algún problema, pero sí suelen venir. Por ejemplo, en esta lista de alumnos que se les ha indicado que su marcha no es la correcta que desearíamos, la actitud de los padres ha sido la de interesarse (Director, Pr.).

Cuarto, los alumnos no sólo no participan en la gestión del centro como sujetos «protagonistas» de la relación educativa que son, sino que su participación en las otras esferas —en clase y en las actividades extraescolares— está limitada, en el primer caso, por la fuerte presión académica —impulsada por el centro con el objetivo de competir en «calidad de enseñanza» con el sistema de enseñanza público—, que hace seguir un sistema tradicional de exámenes y de metodologías didácticas tradicionales, y en el segundo caso, a la opción de las posibilidades que se les ofrecen¹⁴.

¹⁴ Sobre la participación en clase se verán más adelante ejemplos en el epígrafe así titulado. Sobre las actividades extraescolares se habló en el comentario de las actuaciones de los Consejos Escolares en este punto.

La cuestión de la calidad me preocupa. Se van dando constantemente pasos en ese sentido, pasos concretos en busca de esa calidad (Director B.U.P., Pr.).

La competencia en este aspecto es muy grande; a nosotros nadie se nos ha aproximado a ese nivel, y está claro que el nivel es altísimo y nosotros no somos quién para decirlo, lo dice la sociedad, los alumnos, los padres, la gente, de que aquí somos duros; así que ahí estamos, a la vanguardia a nivel de ciudad (Profesor B.U.P., Pr.).

Es muy difícil estimularlos a participar cuando están tan atiborrados de trabajo o de exámenes. O están cansados o están pensando en la calle (Profesor B.U.P., Pr.).

Delegado 1.—Y luego te agobias, porque siempre organizando lo mismo y acabamos hasta aquí de clases particulares, de reuniones de estudio.

Delegado 2.—No sé si es que no sabemos mover a la peña o es que estamos en un colegio donde nadie se mueve (B.U.P., Pr.).

2. FALSAS Y VERDADERAS CAUSAS: EL DESINTERÉS FRENTE A LA DESINFORMACIÓN Y EL TEMOR

Ciertamente, existen otras causas en la explicación del absentismo, como primera forma de no intervención en el Consejo Escolar, o en la explicación de la no participación en general —en asociaciones específicas del colectivo, tales como A.P.As. o Asambleas, Juntas de Delegados o Asociaciones de Alumnos, etc.—, que afectan no sólo a los padres, sino también a otros estamentos. A continuación, trataremos de pasarles revista.

En primer lugar, se puede no participar porque no se está de acuerdo o con que todos participen o con que se participe a través del sistema establecido por la ley. Es difícil captar estas dos actitudes anti o a-participativas en los grupos de discusión debido a que los padres que acuden voluntariamente a las entrevistas no suelen ostentarlas.

En segundo lugar, puede optarse por no participar como la postura más cómoda. Esta postura aparece explícitamente sólo en las entrevistas con los alumnos, en las quejas de los delegados

sobre la resistencia a participar del resto de la clase. Pero encuentran su contrapartida en las entrevistas con alumnos que no son delegados ni consejeros escolares. Estos últimos, a veces, no ven resultados en las acciones de los delegados y confiesan la falta de interés de los profesores en informarles de temas participativos más allá del ámbito concreto de la clase. Sin embargo, creen que podrían hacerse más cosas en este sentido. Sobre todo, en el caso de E.G.B. la desinformación es grande. Los delegados y consejeros coinciden en no haber oído hablar de sus derechos y deberes.

Alumno 1.—Es necesario (el Consejo Escolar) pero no lo utilizan, en este colegio por lo menos.

Alumno 2.—No nos dicen nada...

Alumno 3.—No hay cosas en las que participar (E.G.B., P.).

Delegado 1.—No hacemos nada porque tampoco nos piden nada. Los alumnos, lo que digan los maestros, y hacemos lo que digan los maestros y ya está.

Delegado 2.—Yo soy delegado y lo único que me dicen es, cuando no hay tizas: «¿Para qué está el delegado?» (E.G.B., P.).

Cabe especular sobre si este tipo de actitud está más extendida de lo que se confiesa y verla, por ejemplo, encubierta en determinadas excusas como la falta de tiempo, utilizada por padres y profesores, y que, en todo caso, no lo es siempre. Más arriba veíamos cómo un padre no estaba de acuerdo con la atribución de causa general a esa falta de tiempo.

... Nos dedicamos muchas veces a nuestras horas lectivas y no tenemos tiempo para más. Se podría hacer más, pero exige tiempo extra que no tenemos (profesor E.G.B., P.).

En todo caso, medien excusas o no, para los pocos padres que acuden a la A.P.A., la crítica al desinterés y la apatía es inexorable:

Padre consejero 1.—Aquí lo que ocurre es que tampoco puedes hacer mucha cosa porque no te asiste nadie ni nada.

Hay un desinterés total. Yo no sé lo que ocurre, pero los padres no se preocupan.

Padre consejero 2.—Si hay que hacer una reunión, no aparece nadie. Hay veces que da rabia, nos tendríamos que preocupar más por nuestros hijos (B.U.P., P.).

Vicepresidente de la A.P.A.—A nivel de grupo, si hay que hacer una reunión para tal día, no aparece nadie (F.P., P.).

Ahora bien, ya hemos comentado en el capítulo anterior algo acerca de esta negativa situación participativa en el estamento de los padres de alumnos. Antes que nada, debe recordarse que se trata, como se ve al profundizar un poco en el análisis —es decir, cuando se entrevista por separado a los padres participantes de los que no participantes—, de una atribución: el pequeño grupo de padres que constituye el A.P.A. de cada centro o, en su caso, los padres consejeros son los que atribuyen al resto de los padres el desinterés en la participación, desculpabilizando de esa forma la inutilidad de su gestión, en cuanto que forma parte de la misma, la función de motivar a todo el colectivo. En el peor de los casos, como ya vimos, se atribuye a los padres no participantes desinterés. En el mejor, se les atribuye una actitud individualista y egoísta, la cual reduciría la participación a su mínima expresión, esto es, a un único interés: la marcha académica de los alumnos. Por lo demás, esta atribución no la hacen sólo los pocos padres participantes.

Madre.—Yo creo que cuando más se participa es cuando hay algún problema, cuando todo va bien...

Padre.—A mí cuando me llegue el problema iré y hablaré con el profesor (E.G.B., P.).

Los padres, en el caso que yo conozco, van independientes, les preocupa más el problema de su hijo que está en el centro que el problema en general (representante del Ayuntamiento).

En nuestra investigación, y no parece ser un caso aislado según vimos, esos señalados padres participantes con cargos suelen tener estudios superiores y más relación con la Dirección y profesores del centro que con el resto de los miembros de su estamento.

... Entonces suelen o solemos estar los que nos preocupamos un poco más de nuestros hijos, que suele estar acompañado de un poco más de cultura, de un poco más de estudios (padre consejero, B.U.P., P.).

No pueden considerarse representativos de su estamento, a pesar de su carácter de consejeros o de miembros de la Junta Directiva del A.P.A., como ya dijimos al analizar el grado de asociacionismo en los centros. No lo son, tanto por el método de su elección —en muchas ocasiones nunca han hablado personalmente ni conocen al resto de los padres—, como porque no se reúnen con sus representados o no consiguen conectar las demandas de éstos con el Consejo o con la Dirección. Profesores de distintos centros y de distintos niveles lo expresan claramente:

La gente, por desgracia, no participa todo lo que debería participar, pero no por culpa de la Dirección, sino por culpa de los representantes de los distintos estamentos que se representan en muchos casos a ellos mismos (profesor B.U.P., P.).

Profesor 1.—La representación de los padres suele ser la de los que se presentan...

Profesor 2.—Sí, la representación de los padres en el Consejo Escolar más que representación de los padres es de ellos mismos porque representan a poco más que a los que están presentes (F.P., P.)

Sin embargo, cuando se consigue entrevistar —lo cual no es fácil— a los padres que no participan, a aquellos que no suelen ir a ningún tipo de reunión, comenzamos a advertir que las causas de esta actitud son más complicadas que el simple «desinterés» o «apatía» atribuida por el pequeño grupo de padres que los representa pero que no son representativos. Estos padres, como también encontraran J. Lynch y J. Pimlott en su trabajo en Inglaterra, en el fondo, sí que valoran positivamente su participación en el centro¹⁵. Es cierto que no acuden a no ser que el tutor los llame. Pero parece

¹⁵ En las entrevistas pueden oírse de su boca frases como «Estaría muy bien participar», «Yo creo que podríamos participar en todo» y otras de índole similar.

que las causas verdaderas de la actitud no participativa son el «temor» a la participación y, en general, la falta de información acerca de las ventajas que acarrearía su participación.

Si por parte de los profesores se vieran más abiertos nos cortaríamos menos (Padre, BUP, P.).

Padre.—La falta de formación, y de pensar que allí nos van a decir alguna cosa que nos corte y no nos vayamos a poder desenvolver.

Madre.—Hay temas en los que los padres no estamos formados (F.P., P.).

Este temor se encuentra más acusado en el colectivo de padres sin estudios, o con estudios primarios y con trabajos manuales más que intelectuales, obreros no especializados, ganaderos y agricultores. Constituye un verdadero reto y un deber de todos el tratar de motivar a estos padres, utilizando como punto de partida la idea de su actitud positiva profunda hacia la participación, la cual hay que desarrollar, y no la idea opuesta según la cual son padres desinteresados y apáticos. Este tipo de padres, tan frecuente, podría mostrar su interés en condiciones en las que aquel «temor» quedara neutralizado, es decir, al margen de las reuniones formales entre personas de un nivel cultural muy superior al suyo. Este mismo tipo de consideraciones se han hecho ya otros investigadores. Obsérvese este ejemplo:

Me gustaría convocar las reuniones de grupo en las casas de varios de sus miembros, siendo responsable cada anfitrión en particular, junto con los jefes de grupo... Mi experiencia como jefe de grupo de los padres me hizo llegar a la convicción de que el aspecto social de nuestras reuniones era tan importante como el aspecto más estrictamente educativo. Porque no es sólo información lo que muchos padres necesitan para poder jugar un papel más constructivo, sino la oportunidad de aumentar su confianza, para llegar a saber que sus opiniones serán escuchadas por la gente¹⁶.

¹⁶ J. LYNCH y J. PIMLOTT: *op. cit.*, pp. 54-55.

Lynch y Pimlott constatan que, una vez formados los grupos de discusión permanentes con estos padres, se observa en ellos un gran interés por los métodos de enseñanza y por la influencia positiva que pueden ejercer en la educación de los hijos si participan; pero insisten en que, al principio, la mayoría necesita que se lo haga ver.

Nuestro trabajo indica que la mayoría de los padres, si bien comprenden instintivamente la importancia del hogar en la educación del niño, creen que su influencia es mínima comparada con la de los procesos de educación formal... Cualquier programa educativo de padres tendrá que poner un énfasis considerable en los aspectos sociales de la educación¹⁷.

Hemos podido comprobar este punto en las vagas respuestas que dan los padres que no suelen participar y que no tienen ningún cargo en el centro a la pregunta acerca de los efectos que origina su participación:

Entrevistador.—Con una asociación o participando más, ¿qué se podría mejorar en el Instituto?

Padre.—Para poder decirlo hay que conocerlo y estar un poco metido. No he tenido problemas y no lo conozco (B.U.P., P.).

Debemos subrayar, sin embargo, que no sólo los poco representativos padres participantes, sino también los profesores, parecen poco conscientes de su parte de responsabilidad en esa tarea, atribuyendo a la mayoría de los padres cierta comodidad, en algunos casos no exenta de paternalismo. Lo cual se podría deducir del alto porcentaje de profesores insatisfechos o muy insatisfechos —según una encuesta de ámbito nacional— con la colaboración de los padres, sobre todo en los centros públicos (53,8 %) ¹⁸.

Por otra parte, es que encuentran que se lo damos todo ya hecho, piensan que se lo vamos a solucionar todo porque confían en nosotros (profesor B.U.P., P.).

¹⁷ J. LYNCH y J. PIMLOTT: *op. cit.*, p. 104.

¹⁸ P. GONZALEZ BLASCO y J. GONZALEZ-ANLEO: *El profesorado...*, *op. cit.*, p. 134.

Cuando hay problemas con alumnos se les llama a los padres; ni vienen ni contestan, por lo que si a nivel individual no se preocupan de su hijo, menos se van a preocupar de pertenecer a una organización en la que se va a defender la educación de todos los alumnos (profesor F.P., P.).

Cuando más vienen los padres es en primero, que están más preocupados por los chicos, que son más pequeños, pero luego... Vienen más bien por los resultados a raíz de una evaluación, más que a intercambiar ideas (profesor B.U.P., P.).

Los padres, cuando se reúnen con el tutor, porque es el tutor el que convoca a los padres, en la primera reunión les deja abiertas una serie de vías. Otra cosa es que no las utilicen (Profesor F.P., P.).

En casi todos los casos, es interés de nivel académico (el de los padres), porque suspende una o porque suspende cinco... y luego al final de curso, venir y decir que no me avisaron, ¡hombre!, si usted ha tenido las notas y no ha dicho nada, podía haber venido a interesarse por el problema (Profesor B.U.P., Pr.).

Y con ello llegamos a la misma conclusión que otros autores.

Nuestros hallazgos confirman que la mayoría de los profesores con experiencia confirman el papel vital jugado por el hogar en una educación satisfactoria del niño, pero también, a veces, no son capaces de reconocer el papel altamente influyente que ellos mismos pueden jugar en la determinación de la actitud de los padres hacia la educación de los hijos¹⁹.

Pero es importante dejar claro que este fenómeno no es exclusivo de los padres. También es aplicable a otro importante acto escolar: al alumno. También es frecuente aquí la atribución, por parte de los profesores y del pequeño grupo de padres participantes a los propios alumnos, la falta de participación debida a su desinterés, sin caer en la cuenta de que, más claro si cabe que en el caso de los padres, al alumno hay que enseñarle a participar, hay que

¹⁹ James LYNCH y John PIMLOTT: *op. cit.*, p. 102.

informarle. Se verá en una cita recogida a continuación cómo un delegado de alumnos llega a reconocer que no sabe si le gustaría participar más porque nunca lo ha hecho. Incluso, y esto es importante tenerlo en cuenta, cuando el entrevistador llega a sugerir esa parte de la responsabilidad del profesor en la participación de los alumnos advertimos, primero, una actitud de defensa y un énfasis en la culpabilización del otro:

Profesor.—Los profesores nos movemos mucho para que ellos se motiven, yo creo que el problema es de los chavales.

Profesora.—Es que ellos tampoco tienen muchas ganas porque eso supone un esfuerzo y no están dispuestos a dar la parte que les corresponde, porque esto es un toma y daca, tú das una parte y ellos tienen que dar otra, y ellos la mitad de las veces no ponen de su parte para nada (B.U.P., P.).

En general, se les ve muy alejados de todo, les da todo igual, pero es buena gente, no son especialmente conflictivos, simplemente es que están muy dispersos (profesor B.U.P., Pr.).

Alumno 1.—Los deberes sí nos los dicen; los derechos, no.

Alumno 2.—No sabemos nada de ese decreto.

Entrevistador.—¿Informáis a los estudiantes de las actividades del centro?

Alumno 1.—Si no las sabemos nosotros casi (E.G.B., P.).

Delegado 1.—Ser delegado no supone ninguna responsabilidad... porque no tengo ningún problema con los alumnos ni con nadie. Nunca me han dicho: «Mira, ve donde el profesor o vamos a hablar con el tutor». No sé si me gustaría participar más profundamente como delegado. Como no lo he hecho nunca no lo sé (F.P., P.).

Estas opiniones parecen estar en sintonía con algunos datos de encuesta, según los cuales, la tercera parte de los profesores estaría de acuerdo con la hipótesis de la pasividad del alumnado y de su poco sentido de la responsabilidad²⁰.

²⁰ P. GONZALEZ BLASCO y J. GONZALEZ-ANLEO: *El profesorado...*, op. cit., p. 91.

En segundo lugar, el profesor, para desculpabilizarse, puede llegar también a practicar cierto esencialismo. En este caso, no se acusa al alumno de desinteresado, sino que en un alarde de mostrarse comprensivo se disculpa su actitud no participativa como un corolario de la edad, de la naturaleza infantil del alumno, más compatible con el juego que con las responsabilidades.

Profesora.—Les gusta hacer las cosas, pero pasar un poco desapercibidos...; tampoco tienen la madurez suficiente para saber organizar todo eso... Quizás es que queremos hacerlos mayores antes de tiempo... Les decimos: «que no leéis los periódicos», y a mí me importaba tres pepinos leer los periódicos a su edad.

Profesor.—Yo veo a los chavales mucho más infantiles, lo que también influye mucho; tienen muy pocas iniciativas y muy poca capacidad de organización. Los veo muy pasivos (F.P., P.).

También en este caso, como en el de los padres, se da el factor «temor». El miedo puede ser causado por motivos diferentes. Puede revestir la forma de «miedo al ridículo». En este caso, existe un factor disuasorio que suele venir dado por la formación desigual de los consejeros en términos generales (a nivel cultural, manejo del lenguaje).

Profesor.—Les da miedo (a los padres) venir al centro porque se piensan que ellos no van a saber aportar ideas. Entonces el temor a hacer el ridículo, el sentirse un poco como que no saben les da temor. Y de hecho, aquí los padres no vienen a ver a los profesores salvo si tú les llamas (B.U.P., P.).

Por otra parte, existe también el temor subjetivo a posibles repercusiones negativas de la participación. Se teme el que la autoridad del profesor vea con malos ojos cualquier tipo de participación —en clase y fuera de clase— y actúe vengativamente en las evaluaciones. Y ese temor no debe ser del todo infundado, cuando hasta el profesor puede reconocerlo, y, además, siempre hay precedentes.

Delegado 1.—Te cogen manía.

Delegado 2.—Hombre, tú como les digas algo a la cara, bastante sacrificio tienes para todo el curso (alumnos E.G.B., P.)

Delegado.—Ha habido problemas en clase y yo he dicho que si querían lo hablaba y me han dicho que no me meta en jaleos, porque encima que no voy a resolver nada va a ser peor para mí (alumno F.P.1, P.).

Yo creo que pueden ver más el castigado que el premio. Porque ir a una sesión de evaluación, por ejemplo, supone ir a defender a determinados compañeros y asumir esos riesgos con la crítica que pueden recibir esos muchachos, porque somos humanos y podemos reaccionar visceralmente (profesora F.P., P.).

Resulta que no explicó una cosa en clase y yo le dije que no era así. «Porque eres un subnormal», me puso verde en clase... me cogió manía y me suspendió la 1.^a, y encima no me lo admitía (delegado B.U.P., Pr.)

Es importante señalar cómo este miedo, añadido por la posición de fuerza del interlocutor, el profesor, se observa con una gran claridad en las actitudes de los padres, inhibiendo fuertemente su acercamiento al centro.

Padre 1.—Yo creo que a los padres nos da miedo enfrentarnos a los maestros, porque tú sabes que si te enfrentas con un maestro tu hijo tiene las de perder.

Padre 2.—Puede haber represalias.

Madre 1.—Y, de hecho, las hay (E.G.B., P.).

Padre 1.—Le das la queja, si no al tutor, porque no te atreves, a la Directora, pero ella le pasa enseguida la información... Pero cómo voy a ir con una queja a la Directora, que ella le diga que es Fulanita de tal, entonces cómo vas a marcar a tu hijo si tú lo que quieres es que apruebe.

Padre 2.—Yo he ido ya dos veces, pero ¿quién es la madre que le dice al profesor cara a cara que pasa esto?

Padre 3.—Quien da la cara, paga (F.P., P.).

3. EL APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN. LA PARTICIPACIÓN EN CLASE

Un buen indicador del grado en que ejercen los profesores su responsabilidad en la instrucción y motivación de los alumnos, en cuestiones participativas, lo constituye el conjunto de métodos pedagógicos aplicados en el interior de las aulas. La participación en clase es un buen medio de potenciar las actitudes positivas hacia la comunicación que están en la base de la participación democrática de los actores en los distintos contextos.

En los centros estudiados, la mayor parte de los profesores imparten clases magistrales con poca opción para el diálogo, para empezar, porque los grupos de alumnos numerosos dejan, según se dice, pocas alternativas. En términos generales, preocupa más el temario que la discusión sobre las posibles opciones pedagógicas.

Alumno 1.—Te dan el temario y punto, vienen a dar su clase y punto.

Alumno 2.—En alguna clase no podemos salir a la pizarra porque no da tiempo a dar el temario, ¿de qué sirve darlo entero si no te enteras?

Alumno 3.—Explican una cosa nueva y si no la entiendes la vuelven a explicar, y si aún no la entiendes te dejan (B.U.P., P.).

El predominio de la clase magistral, sobre todo entre los profesores menos jóvenes, se observa igualmente en los centros privados.

Alumno 1.—Hay algunos profesores que se mueven más, se nota sobre todo en la forma de dar la clase, los que la dan de un modo más moderno y los típicos que dan la clase copiando...

Alumno 2.—Están chapados a la antigua, están agusto así, como estamos ahora, y no quieren mover un dedo.

Alumno 3.—Los que llevan algunos años dicen: «ya sabemos lo que pasa», y han pasado de ser un profesor que ha propuesto a ser pasivo totalmente (B.U.P., Pr.).

En estos centros la participación suele ser más escasa, si cabe, debido a la mayor presión académica que opera sobre los alumnos debido al sentido de competencia con los centros públicos. El papel de la disciplina y el control sobre el comportamiento del alumno es mayor, así como el grado de estrés, en el objetivo de cumplir el siempre ambicioso programa.

Ya se sabe, siempre andas con el mismo problema, andamos todos con prisas en cuanto a materia, que hay que acelerar porque se acaba el curso y nunca se termina el temario (profesor B.U.P., Pr.).

El colegio funciona, pero a base de que el Director, profesor y claustro están pendientes de la disciplina y del control en general (profesor B.U.P., Pr.).

De la forma de dar las clases anda todo el mundo quejándose. Oye, que digas a éste que explique mejor, o que hable más despacio, o que explique más una cosa. Pero lo que no puedes decirle es que no nos gusta cómo da la clase. Un par de veces se lo dijimos al Director y dijo que no le podía decir a un profesor cómo tenía que dar su clase (delegado B.U.P., Pr.).

Delegado 1.—Yo creo que se pican entre ellos para ver quién suspende más.

Delegado 2.—Yo creo que piensan que los que acabamos aquí somos mejores que los de Medicina, pero si luego no es tanto. Si te fijas, te están exigiendo mogollón, bajándote las notas (B.U.P., Pr.).

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. Los siguientes ejemplos ilustran los cuatro casos:

Las clases no son tan cerradas como para dedicarse exclusivamente al programa, de vez en cuando dedicas un

minuto o dos a una cuestión casual en la que pueden participar (profesor B.U.P., P.).

Según la materia que sea puedes hacer la clase más o menos participativa (profesor E.G.B., P.). Unas clases son más propicias para moverse y otras son más idóneas para no moverse... Las ciencias, matemáticas y todo eso son asignaturas más serias y necesitan un poco más de seriedad (profesor B.U.P., Pr.).

Lo de participar en clase, pues es por grupos. En primero tengo dos grupos, y uno te acosa a preguntas y el otro es nulo (profesor B.U.P., Pr.).

Alumno 1.—Algunos tenemos miedo a decirlo mal, por eso no hablamos muchas veces.

Alumno 2.—Si sales a la pizarra, que te obligan, y no lo sabes, te mandan a tu sitio y te dicen que no sabes nada (B.U.P., P.).

La situación familiar es aquella en la cual se diferencia claramente un pequeño grupo de alumnos motivados, que son los que siempre participan, y el resto.

Profesor.—Se notan dos grupos de gente, los que vienen conscientemente, al menos un poco, que quieren participar y trabajar, y el resto de gente que viene porque tenía que ir a algún sitio (F.P., P.).

El negativo ambiente hacia la participación en las aulas es más o menos general en todos los centros; ello no quiere decir, claro está, que no existan excepciones, tanto en los centros públicos como en los privados. Como en todos los centros, siempre hay algún que otro profesor suelto que considera la participación en clase de importancia capital y la aplica. Esta minoría llega a reconocer la parte de culpa del profesorado ante la actitud no participativa del alumnado en general.

Profesor.—El problema de participar los chavales es cuestión de educación... Yo creo que la educación tiene que ir por la vía de que el chaval hable, exprese sus cosas; a lo peor está el fallo en nosotros mismos, en dar un cambio completo en la manera de actuar (B.U.P., P.).

Profesor.—Yo empleo una metodología enfocada hacia la participación, trabajar en equipo cuesta, tengo que decirles prácticamente todo, no son nada creativos (E.G.B., P.).

Profesor.—Los alumnos son meros receptores, no participan, y cuando intentas hacerles participar, o no hay medios, o no hay ganas, o no hay interés o no saben cogerlo, y luego además nosotros no sabemos cómo hacerlo (F.P., P.).

La ausencia de métodos participativos pedagógicos en las aulas de los centros, salvo excepciones, unida a la ausencia de situaciones de interacción permanente entre profesores y alumnos en el plano extraescolar, constituye una de las causas más claras de la falta de participación del sector de los estudiantes. Y no parece que la reforma haya acabado con este estado de cosas. En un trabajo en el que se han utilizado técnicas de observación y entrevistas, J. B. Martínez Rodríguez acaba agrupando las formas de participación del alumnado en estilos que coinciden con la estructura curricular que se divide en materias instrumentales (Matemáticas y Lenguaje), trabajos interdisciplinares (Módulos, Centros de Interés) o talleres. Pues bien, parece detectarse una clara diferencia en la valoración, de mayor a menor, entre esos tres grupos de materias y de cara al rendimiento de los alumnos: «Como resultado del análisis de las diferentes tareas desarrolladas en las clases de los equipos docentes de la reforma, hemos comprobado que se refuerzan las actividades más tradicionales y, por tanto, sus estructuras de menor participación»²¹.

En la misma dirección parece empujar la actitud pragmática de los profesores, especialmente en los profesores funcionarios, es decir, aquellos que imparten clase en los centros públicos y cuyo hacer profesional no está tan sometido a control como en el caso de sus homólogos en los centros privados. De todas maneras, también los profesores laicos de los centros privados pueden exhibir este tipo de visión pragmática.

²¹ J. B. MARTINEZ RODRIGUEZ: «La participación democrática, piel de cordero de la domesticación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 214, p. 66.

Por otra parte, es una labor sacrificada la profesión docente, si además tienes que estar más horas dedicadas al Consejo que no te las valora nadie (profesor B.U.P., P.)

Ahora mismo la Administración nos exige que seamos «Superman»... Con el modelo de evaluación que preconiza la reforma yo tendría mis treinta horas lectivas... Y al mismo tiempo que te dice eso, te cuenta que los alumnos deberán estar bien atendidos en las actividades extraescolares, no dice cómo, y también que ni una hora lectiva se pierda... Con tanto dinamiza a los padres, dinamiza a los alumnos... se pide un profesor que ¡madre mía! (profesor F.P., P.).

Si tú vas a obtener más haciendo un cursillo de diez horas que estando aquí todo el año, pues voy a hacer el cursillo (profesor B.U.P., P.)

Nosotros tratamos de dar una enseñanza globalizada..., pero respecto a la educación personal, familiar y social ya es cuestión de los padres (profesor B.U.P., Pr.)

Llega el fin de semana y el profesor se va a su casa... Para mí es un mal general, cada uno se limita a su trabajo y dice: «yo, por esto, no tengo ninguna compensación económica, yo me limito a lo mío», aunque moralmente la tengas. Ahí creo que tendría que tomar medidas el Ministerio (representante del Ayuntamiento, B.U.P., P.).

En general, esta actitud no sólo escatima tiempo al Consejo Escolar allí donde existe. El perfil del profesor medio arroja una persona poco interesada en perseguir el reciclaje permanente, en el conocimiento de métodos de discriminación positiva —por ejemplo, a través de la investigación de las circunstancias familiares de los alumnos con problemas— o en la planificación previa y coherente de los métodos pedagógicos junto con sus compañeros de centro. Por ello, no es fácil la operatividad de los principios establecidos por el Diseño Curricular Base. En nuestras entrevistas, cualquier aumento de las preocupaciones del profesor en el centro, aunque sea en nombre del altruista motivo de la mejora de la educación, es visto con ojos críticos, exactamente con los ojos críticos del profesional al que, de pronto, se le exigen nuevos compromisos que, en un principio, no estaban escritos en el contrato. Así, viendo

su papel en el colegio como el de un profesional que sólo está obligado a cumplir con sus obligaciones académicas mínimas, contempla las nuevas funciones establecidas por la legislación, desde la elaboración de los proyectos educativos y curricular de centro hasta el mayor acercamiento al alumno investigando sus circunstancias familiares, como obligaciones arbitrariamente impuestas, que, en todo caso, deberían estar pagadas como horas extraordinarias.

Con arreglo a lo anterior nos sorprenden resultados como los obtenidos por Domínguez Fernández en una encuesta realizada en la Comunidad Autónoma de Madrid en la que clasifica a los profesores de enseñanzas no universitarias en *desinformados* (entre un 60 y un 80 %), *desmotivados* (entre un 30 y un 40 % del grupo anterior) y *comprometidos* y *motivados* (entre un 10 y un 30 %). Estos últimos son los que podríamos contraponer a la actitud pragmática, toda vez que conciben el desarrollo de la L.O.G.S.E. como una reforma «para el cambio social y político en virtud de la igualdad de oportunidades y en contra de la marginación»²², motivándoles el trabajo en equipo y caracterizándose por una postura crítica para con la Administración. Son, sin embargo, claramente, una minoría, frente al primer y mayoritario grupo formado por quienes esgrimen una posición mucho más pragmática en el sentido que apuntamos cuando definimos los motivos de las estrategias profesionalizantes. Ello se reflejaría en el terreno de las expectativas, en que «sólo expresan la de mejorar su trabajo y la calidad de la enseñanza a través del aprendizaje de nuevos aspectos de su profesión útiles y prácticos»²³.

El pragmatismo se reflejaría además en el escaso asociacionismo y nivel de sindicalización, así como en el individualismo que denota la competencia entre los mismos profesores establecida por el sistema de jerarquización dentro del cuerpo docente; por ejemplo, tratando de acumular puntos para conseguir mejores posiciones a través de cursos de reciclaje. Así, podemos entender la velada crítica que se hace en las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado cuando insiste en que «se debe favorecer la conciencia de

²² Guillermo DOMINGUEZ FERNANDEZ: «El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración de un proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro», *Revista de Educación*, núm. 300, 1993, p. 88.

²³ Guillermo DOMINGUEZ FERNANDEZ: *op. cit.*, p. 87.

que la formación es una necesidad profesional y del sistema educativo y no una obligación para mejorar retributivamente»²⁴.

Consejera alumna 1.—Yo pienso que casi no nos tienen en cuenta allí... No somos los que más hablamos en el Consejo precisamente... más que nada para informarnos de las cosas que pasan.

Consejera alumna 2.—¿Propuestas?, no llevamos... Ya están los temas propuestos, sobre eso nos preguntan y decimos algo pero nada más (B.U.P., P.).

Delegado 1.—No tienen nada que hacer allí (los consejeros estudiantiles).

Delegado 2.—Hay profesores que incluso lo reconocen, que es la ley, que ellos no pueden hacer nada; el de Literatura me lo ha dicho muchas veces, si esto está muy mal, tenía que haber ocho profesores y ocho alumnos (B.U.P., P.).

En otras palabras, aquellos consejeros escolares que aceptan el sistema de representación, en la medida en que una vez dentro del mismo experimenten repetidamente una cosecha escasa o nula de resultados para sus representados, acabarán por dejarlo. Fernández Enguita lo ha expresado así:

«Sin embargo, sería demasiado fácil atribuir esto a que son jóvenes, “pasan”, etc. Lo que sucede es que la experiencia les enseña que la participación no es algo muy útil. Se combinan una serie de mecanismos en los que se disuelven los esfuerzos, en los que todo impulso inicial se pierde, en los que cada nuevo paso indica que no conseguirán lo que desean o no lo conseguirán por ahí»²⁵.

El proceso de experimentación repetida de frustración de expectativas parece que no afecta a todos los actores escolares por igual. Afecta a los padres y, sobre todo, a los alumnos. Pero, puesto que

²⁴ CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1991-92*, M.E.C., 1993.

²⁵ M. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona, 1992, p. 87.

el órgano de gobierno está compuesto por personas agrupadas en colectivos con intereses diferentes, la causa de aquel proceso negativo no será un factor técnico, artificial, incontrolable, derivado involuntariamente del funcionamiento mecánico de un órgano administrativo. Más bien, la causa habrá que buscarla en determinadas actuaciones de determinados actores que, más o menos estudiadas, tienen por función el provocar la disuasión de los actores cuyos intereses pueden suponer una amenaza al dominio que ejercen en la vida del centro. Cabe, por consiguiente que prestemos atención a los mecanismos que conducen en estos casos a la no participación.

Debe decirse, antes que nada, que el nivel de estudios debe incidir en el grado de refinamiento utilizado en este tipo de mecanismos bloqueantes. En la Enseñanza General Básica, la corta edad de los consejeros, los cuales sólo pueden existir en el Consejo en representación del último ciclo y con un ámbito de competencia más reducido que el resto, puede inducir a ignorarlos en las reuniones, sencillamente.

Consejero 1.—El Consejo es una bobada porque sólo hablan los mayores.

Consejero 2.—Sí, se pueden pedir las cuentas y te las dejan, pero ya ves.

Consejero 1.—El otro día hemos tenido una reunión y no nos han dejado cacho para hablar, hemos estado hablando un cacho de las videocámaras, que habían mandado los papeles, y nada más. Se ha tenido que ir el Director y se acabó... X y yo íbamos a hablar y no pudimos.

Entrevistador.—¿Y a la hora de votar?

Consejero 3.—Votan ellos, lo que dices tú no vale para nada, lo tienen que decir todo los profesores.

Uno de los mecanismos que juegan en contra de los alumnos siempre, y a veces en contra de otros consejeros representantes de los padres del Personal de la Administración y de los Servicios, consiste en la falta de experiencia para manejarse en reuniones *formales de órganos burocráticos*. El desconocimiento de los procedimientos, del lenguaje verbal y no verbal, del tipo de humor que se puede utilizar y el momento adecuado para hacerlo, unido todo a la soltura que regala su uso continuado, sobre todo cuando ese uso se produce entre colegas —es decir, entre personas del mismo

estatus—, constituyen un complejo de factores que pueden explicar, en cierta medida, la inhibición del o de los representantes. En estos casos no es difícil imaginarse cierto «complejo de inferioridad» dibujado en el rostro de ciertos consejeros estudiantiles sobre todo.

Delegado 1.—A veces te pones nervioso y puedes pasar un mal rato si te ponen en evidencia.

Delegado 2.—Te pueden cortar y decirte: «Tú que armas tanto en clase, cómo es que vienes ahora a dar tu opinión aquí» (F.P., P.).

Consejera alumna 1.—Es que la mayoría de los temas que se tratan en el Consejo no los entendemos... presupuestos y demás, y ahí estamos para oírlo pero no podemos opinar.

En este caso, lo que en el fondo opera es cierta presunción subyacente acerca de la «inmadurez» de los alumnos según el siguiente esquema: «si no “sabe” en un sitio —aula—, tampoco tiene porqué saber en otro —Consejo—, máxime cuando este último es un contexto público-jurídico». Se trata de una operación, pues, de extrapolación de la condición de subordinación a la autoridad. Dado que el alumno consejero es el mismo sujeto al que otros miembros «enseñan», si va a escuchar a estos miembros a clase porque no «sabe», es fácil extrapolar esa posición al contexto del órgano de gobierno.

El binomio «maestro de algo-aprendiz de algo» se saca de contexto de forma arbitraria y se perpetúa como clasificación y asignación de *roles* en el resto de las relaciones sociales. La consecuencia es clara: la falta de poder es arrastrada por el aprendiz como la casa por el caracol, vaya donde vaya. El «maestro» no lo es sólo de ciertas habilidades específicas necesarias para realizar una actividad específica, sino, y ante todo, de las «cosas de la vida». La experiencia vale tanto como los conocimientos en esta concepción del aprendizaje.

Esta operación se pone de manifiesto especialmente en situaciones críticas, es decir, cuando entran en conflicto los alumnos con los profesores en las reuniones. En ese caso, como la autoridad de los segundos es puesta en entredicho, éstos recurrirán a argumentos extra-académicos para recordar que su posición de au-

toridad es general, vale decir, por encima de las circunstancias y problemas particulares, que está asociada a su cargo.

Ahora bien, como la autoridad la posee el cargo, y no la persona en la que se encarna, no es posible, dentro del ámbito de la competencia en que se ejerce dicha autoridad, cuestionar las decisiones de quienes la poseen, los cuales no pueden equivocarse, como si mágicamente la investidura hubiera traspasado toda la sabiduría del papel del cargo —en este caso del profesor sabio— a la persona que lo materializa. De ahí, la razón última de la especie de intocabilidad del profesor, lo que se demuestra en la impunidad de sus comportamientos, no sometidos sino muy raramente a control. De ahí también que en el aspecto concretamente que ahora se comenta el profesor, ante una posible situación conflictiva en la que alguien pone en cuestión su opinión o su decisión, se vea obligado a actuar como lo haría dentro del aula ante una pregunta comprometedora de un alumno que podría hacer explícita una laguna en su saber: «se va por las ramas», evade la cuestión con un rodeo retórico destinado a despistar.

Alumno consejero 1.—Es que, a veces, si te atreves a decir, pues no sé, un problema que hay en una clase, que la gente tiene miedo a algún profesor, por ejemplo, y entonces empiezan a hablar que si es que estudiamos poco, que el nivel es bajo y todos esos rollos y al final nada...

Alumno consejero 2.—Y luego encima te sale un padre diciendo que en sus tiempos se estudiaba más (B.U.P., P.).

Algunos autores llegan a afirmar que no se trata sólo de una simple ofensa, sino de un «cuestionamiento de su pseudo-identidad», identidad que el profesor experimenta como «omnipotente»²⁶. Según esto, el enseñante tendría en la humildad, en el reconocimiento de sus limitaciones, necesario para otorgar al alumno un estatus participativo igual al suyo, uno de sus mayores retos. Cuando este reto no es conseguido en una dosis importante, se corre el peligro de no poder superar el diletantismo pedagógico y/o de idealizar el método de enseñanza.

²⁶ Th. AUCHTER: *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Atenas, Madrid, 1973, p. 183.

Otro mecanismo consiste en generalizar o particularizar cuando conviene. Así, a la hora de tratar los problemas académicos de los alumnos, los profesores suelen citar nombres y apellidos del alumno afectado, que en la mayoría de los casos no está presente en el consejo y no puede alegar nada. La situación es opuesta a cuando el representante lleva al consejo un problema de una clase con un profesor determinado. En este caso, el consejo suele evitar la explicación del problema impidiendo al representante del alumnado que aluda a lo particular y llevándole al terreno de lo abstracto.

Alumno II.—Entras ahí y te preguntan por una cosa que no tiene contestación, porque: ¿Qué tal la clase?; no te puede dirigir a ningún profesor directamente. Tenemos que hablar de todos los profesores en conjunto.

Alumno I.—Tampoco vas a generalizar los problemas.

Alumno II.—Claro, y aparte es que no puedes decir en general: «Bien», porque habrá unos que estén bien y otros que estén mal, y con los profesores, lo mismo²⁷ (alumnos de C.O.U.).

4. LA HEGEMONÍA DEL PROFESORADO. TIPOS DE DOMINACIÓN

En general, el sector del profesorado es el que más lleva, quizá, el ritmo del Consejo Escolar, a no ser a lo mejor en situaciones muy particulares en el que los padres tengan algún tipo de decisiones más directas. Creo que lo que se propone suele salir sin demasiadas vueltas (profesor F.P., P.).

Parece, en efecto, que el profesorado ejerce cierta dominación sobre el resto de los grupos que en el centro de enseñanza no universitario, y no sólo dentro del Consejo Escolar, caso de existir. Tomada la escuela como un microcosmos social, como una sociedad en pequeño, pueden verse en ella relaciones de dominación de tipo weberiano, como trataremos de mostrar.

²⁷ Citado por FERNANDEZ ENGUITA: «La escuela del desencanto...», p. 28.

Para empezar, la composición del Consejo Escolar del centro hace posible técnicamente la hegemonía de este colectivo en cuanto que detenta la mayoría de los votos y, desde luego, de los consejeros, al ser el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario profesores también. Si a ello sumamos que el representante del Ayuntamiento no suele asistir y que los alumnos y los padres son los que más practican el absentismo, tendremos una primera fotografía de esa hegemonía.

A estas primeras observaciones, y siguiendo un orden que va de lo más a lo menos superficial, hay que añadir otras. Carmen Elejabeitia encontraba en su encuesta a 32 centros educativos que el contenido de las sesiones de los consejos, en lo referido al universo de temas que tratan sobre el funcionamiento de los mismos, denotan una clara dominación por parte del director y de los profesores.

Se constata la fuerte posición de los profesores, siempre tácita, y que se ejerce cuando los asuntos que se tratan cuestionan la competencia docente de alguno de ellos, aunque las razones sean evidentes. Una actitud que, en general, se extiende a toda la labor docente que se considera materia reservada²⁸.

Frente a ellos, los alumnos aparecen en los consejos escolares como «convidados de piedra», ya que, en palabras de estos investigadores: «sus posibilidades de incidir en las decisiones y acuerdos del Consejo son prácticamente nulas»²⁹.

Fernández Enguita, partiendo del mismo presupuesto que nosotros —a saber, que el proceso participativo debe ser analizado con una luz que enfoca el centro como un espacio de intereses en conflicto—³⁰, ha desarrollado esta misma idea en un artículo, sintomáticamente subtítulo: «Profesionalismo docente y participación estudiantil».

²⁸ Carmen ELEJABEITIA y otros: *op. cit.*, pp. 161-662.

²⁹ Sostiene concretamente este autor que: «Sin que medien cambios sustanciales en la organización general de la enseñanza y el aprendizaje como sistema y como proceso, la atribución de la capacidad de decisión o de competencias a los distintos agentes, sean colectivos y personas, debe considerarse como un juego de suma cero. Para que pueda decidir uno tiene que dejar de hacerlo otro» (*Poder y participación...*, p. 76).

³⁰ M. FERNANDEZ ENGUITA: *Poder y participación...*, p. 88.

«Los profesores no son ogros: están dispuestos a escuchar a los alumnos y, si lo ven preciso, a cambiar su actitud. Pero son demasiado sensibles a la crítica pública y aceptan difícilmente que su comportamiento se exponga y cuestiones ante otros, porque, en tales casos, lo que parece estar en juego no son opciones objetivas acerca de cómo hacer las cosas, sino valoraciones subjetivas sobre quiénes las han hecho»³¹.

Es posible, sin embargo, afinar más y distinguir dos tipos de racionalizaciones, utilizadas por este último estamento, para legitimar su posición determinante según el objeto de la denominación. Utilizamos, pues, los esquemas weberianos.

Según esta idea, cuando la dominación es ejercida en el centro sobre los alumnos, la autoridad que la legítima es, en principio y en teoría, de tipo racional. Es decir, se supone que el profesor ha obtenido por delegación de la sociedad una autoridad basada en el saber, en el dominio de algún ámbito de conocimientos. Sin embargo, lo cierto es que en esa posición dominante con respecto a los alumnos se mezclan otros tipos de autoridad, carismática y tradicional.

El carisma del profesor consistiría en cierta supuesta —no hace falta que sea real— cualidad vista como extraordinaria de su personalidad³². La autoridad carismática existiría en cuanto que lograra despertar en el alumno la admiración ferviente por el profesor y vendría causada, sobre todo, por la percepción subjetiva exagerada de las dotes de oratoria de aquél —profesor como líder demagogo—. Este tipo de autoridad nacería, claro es, en la relación pedagógica, pero sería muy difícil para el estudiante hacer desconectar conscientemente la influencia que obra sobre él fuera del aula, por ejemplo, en una reunión del Consejo Escolar.

En segundo lugar, la dominación ejercida sobre los alumnos se fundamentaría en ciertas dosis de legitimidad tradicional, del «eterno ayer», de la costumbre consagrada por su inmemorial validez. Al profesor, se tendría aquí el tradicional respeto a los mayores, la

³¹ Max WEBER: *Ensayos sobre la sociología de la religión*, Taurus, Madrid, vol. 1, 1987, p. 262.

³² M. WEBER: *op. cit.*, p. 263.

cual encarna fundamentalmente el padre³³, pero también cualquier adulto que representa un papel de dominación tradicional, como es el caso de la relación pedagógica. De todas formas, este tipo de autoridad, a diferencia de la otra, trabaja en la percepción subjetiva del profesor y no sólo en la del alumno. Es el maestro el que no puede evitar tratar en ocasiones a sus alumnos como si fueran hijos sobre los que posee un poder otorgado por la costumbre, basado en la experiencia del adulto, que le da cierto derecho a dirigir correctamente el proceso de maduración del alumno, más allá de los contenidos académicos.

Pero con respecto a los otros estamentos, padres, personal de administración y servicios y miembros de la corporación municipal, el profesorado basa su autoridad en el centro, en lo que Weber llamaba legitimidad racional, usada por el cuerpo de funcionarios para defender corporativamente su parcela de poder sobre cierto ámbito. En efecto, el clásico alemán define la «competencia» como «un ámbito materialmente delimitado de posibles objetos de sus órdenes, (que) comprende el campo de su poder legítimo»³⁴.

El profesorado se ve a sí mismo como un cuerpo de funcionarios que defiende su posición con los criterios de racionalidad, objetividad y eficacia establecidos sobre normas jurídicas. Como personas que están en posesión de un título son los únicos expertos, de todos los colectivos llamados por la Ley a participar, en el proceso educativo, que es el objetivo central de la institución escolar («somos profesores especialistas, yo enseño esto y se acabó»).

Como tales expertos, no ven con buenos ojos la injerencia de terceros en su trabajo, por ejemplo, a través de la opinión. De ahí, que en su encuesta, González Blasco y González-Anleo lleguen a la siguiente conclusión: «Las tendencias generales que se deducen parecen, pues, indicar que el profesorado ve la labor de los padres en el campo de la enseñanza, en general o en los órganos de los centros, como complemento a su labor profesional, con una apropiada colaboración pero sin que los padres interfieran con «poder». El papel de los padres debe estar, sobre todo, en casa con sus hijos,

³³ M. WEBER: *op. cit.*, p. 261.

³⁴ P. GONZALEZ BLASCO y J. GONZALEZ-ANLEO: *El profesorado...*, *op. cit.*, p. 187.

motivando, creando clima de estudio, pero no sustituyendo al profesor ni decidiendo en los centros, “terreno, sobre todo, de profesores y alumnos”».

Ahora bien, si esto es relativamente válido para el ámbito de las relaciones pedagógicas, no lo es tanto para otro tipo de espacios como el de las actividades extraescolares o el del gobierno del centro. Sin embargo, curiosamente, los profesores acaban extrapolarlo, extendiéndola, su «competencia» en el aula a la «competencia» en el Consejo Escolar, basándose en el difuso argumento de que, pese a todo, las funciones del Consejo giran en torno a lo educativo.

Merece la pena reflexionar sobre las razones por las cuales ejerce el profesorado este último tipo de dominación basada en el argumento del «experto», y ello al margen de la verdad general —y quizás por ello demasiado abstracta— del interés de todo grupo dominante, en un contexto de relaciones sociales, en mantener su poder. Es posible que el énfasis corporativista del profesorado, su percepción de la intervención del otro como intrusismo, venga dada, como han sugerido algunos autores, al menos en parte, por la debilidad de su conciencia profesional.

Los profesores pertenecen, según parece, a ese campo intermedio de las semiprofesiones, al menos utilizando el criterio de control y autonomía que mantienen en su trabajo, como sugiere Fernández Enguita³⁵. La mayoría son asalariados, pero poseen un control sobre el proceso de su trabajo mayor que sus homólogos en otros terrenos. No controlan el acceso al cuerpo, carecen de mecanismos propios para juzgar a sus miembros, sus organizaciones colegiales son débiles, no gozan de plena independencia respecto a sus clientes (existen los Consejos Escolares), su saber no es tan «sagrado» como para no tolerar opiniones e injerencias en su campo de competencias por parte de «profanos» o no expertos, su trabajo se encuentra bastante limitado en los objetivos que debe seguir por el currículo impuesto y en el camino que sigue, en la práctica, por los libros de texto. No sería, pues, de extrañar que este colectivo ponga un especial énfasis en la lucha por el reconocimiento profesional dada su formación equivalente a la del resto de los

³⁵ FERNANDEZ ENGUITA: *La escuela a examen*, capítulo VIII, Eudema, Madrid, 1990.

profesionales³⁶. Félix Ortega señala que «la participación de nuevos agentes sociales en el sistema escolar va en detrimento de la autoridad del profesor y, subsiguientemente, erosiona el profesionalismo»³⁷. En realidad, Ortega llega a deducir, siguiendo al italiano Petracchi, una «cierta caída del nivel de estatus» como consecuencia de la participación de los padres en el control de la escuela, con lo que se pone en solfa la autoridad del docente³⁸. Centrándose en el caso concreto de los padres de alumnos, ocurre, según este autor, que los enseñantes «pueden encontrar, y de hecho encuentran, puesta en discusión su profesionalidad por quienes reivindican su doble condición de padres y educadores. Visto desde este prisma —continúa—, el de profesor viene a ser un oficio sustitutivo y subsidiario de la acción familiar, con lo que sus contenidos no serían otra cosa que una prolongación de la socialización que llevan a cabo los padres y que sólo transitoriamente delegan en los profesores»³⁹.

En ocasiones, es posible identificar este fenómeno, consistente en percibir el profesorado la participación del resto de los estamentos como una especie de intrusismo, ya sea por activa o por pasiva.

Los Consejos Escolares no son efectivos para el resto de agentes que no tienen que ver con la labor. Están bien, pero seamos sensatos... (profesor B.U.P., P.).

El que se pueda comprobar por pasiva y por activa significa que no sólo es una actitud que emana de opiniones del profesorado —las cuales son difíciles de captar en las entrevistas porque delatan una imagen un tanto antidemocrática—, sino que ese mensaje ha calado, ha surtido su efecto por tanto en el receptor, de forma tal que los padres, los alumnos o el representante del Ayuntamiento asumen su estatus subordinado en el Consejo.

Cuando se trata del consejero que representa al Ayuntamiento,

³⁶ Sobre la problemática del colectivo docente puede verse, además de *La escuela a examen*, de FERNANDEZ ENGUITA, de Félix ORTEGA y A. VELASCO: *La profesión de maestro*, CIDE, 1991; de J. M. ESTEVE: *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1984.

³⁷ *Ibid.*: 20.

³⁸ F. ORTEGA y A. VELASCO: *La profesión de maestro*, CIDE, Madrid, 1991, p. 28.

³⁹ F. ORTEGA: *Educación y sociedad*, 11, 14.

su papel puede ser visto incluso como una intrusión nada deseable de la política en el centro, no como una importante fuente de canalización de demandas del contexto comunitario del mismo ni como una posible aportación de lo que es otro órgano de gobierno encargado de dar satisfacción a la vida cultural y educativa en sentido amplio de la comunidad⁴⁰. Por su parte, este representante puede llegar a interiorizar el agresivo mensaje del profesorado al sentirse amenazado por la irrupción en su territorio de un no experto.

Yo cuando voy a los Consejos Escolares, cuando surgen los temas, por supuesto que doy mi opinión, pero que más o menos es una opinión que está por detrás de los profesores. Ellos siempre me hacen ver que entienden mejor a los alumnos que nosotros, que yo en este caso... (representante el Ayuntamiento).

La verdad es que de momento no tiene nada que decir (la figura del consejero edil), es un miembro más pero que tiene poca participación porque consideramos que el centro, a la hora de tomar decisiones es el más apropiado para tomarlas. El Ayuntamiento se preocupa más de las cosas de los vecinos que de las de los centros escolares (representante del Ayuntamiento).

También los padres suelen adoptar una actitud pasiva en el Consejo, un «dejar hacer» a los profesores, un seguir sus iniciativas. Ello puede deberse a motivos diferentes. En algunos casos, puede ocurrir que el nivel cultural de los padres consejeros les inhiba; en otros, como ya dijimos en su momento, se trata de personas con estudios superiores que al no estar conectados con los representados a través de un sistema organizado de reuniones suelen aceptar de buen grado las propuestas del profesorado, aunque, eso sí, exponiendo libremente su opinión. En los dos casos, el resultado es el mismo, pues en el fondo se llega a descubrir una misma fuente de la que nacen aquellas actitudes: el rechazo del profesor, legitimado en su pretendido carácter de «experto», hacia la participación del padre del alumno.

⁴⁰ Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública...?*, p. 86.

Padre del alumno.—Como normalmente voy yo, no sé exponerlo...; generalmente son los profesores los que nos cuentan las cosas a nosotros (F.P., P.).

Profesor.—Entonces, ¿qué te dicen los padres? Pues si vosotros que sois los que estáis en el centro decís que puede ser bueno, yo también votaré que es bueno (B.U.P., P.).

Profesor.—El centro lo tenemos que hacer entre los alumnos y los profesores, los padres no pintan nada...; pueden opinar, pero decidir no sé lo que van a decidir: ¿lo que piensa su hijo? (B.U.P., P.).

Profesor.—El Consejo Escolar no puede decirte a ti qué criterios tienes para evaluar tu asignatura... El plan de centro puede decir las fechas de la evaluación. Me parecen más adecuadas éstas o las otras. Pero meterse unos padres a decirte cómo tienes que hacer las cosas... (F.P., P.).

Director.—A veces no están tan claras las competencias de padres y profesores... Quien controla pedagógicamente a los profesores es la Dirección del centro o la Inspección del Estado. No se puede permitir que los padres se erijan en jueces de los profesores (Pr.).

Con respecto a los alumnos, cabe hacer la interpretación de la percepción de su participación como intrusismo, por parte de los profesores, basándonos en la resistencia de estos últimos a colaborar en pie de igualdad en la gestión de las actividades del centro con quienes ocupan una posición de subordinación en la relación pedagógica tradicional. Recordamos que esta resistencia permitía explicar, al menos en parte, los hechos de que el número de actuaciones de los Consejos Escolares, en lo que respecta al tratamiento de temas docentes, fuera bajo o poco sustancial, tanto en nuestros centros como en los encuestados por otros autores. Y nos veíamos obligados a explicarnos este hecho por aquella causa, no por deseo nuestro, sino por las declaraciones de los actores escolares, las cuales apuntaban claramente esta hipótesis.

Profesor 1.—El Consejo Escolar no puede tener poderes pedagógicos... Los criterios de evaluación de tu asignatura son sagrados.

Profesor 2.—Bueno, de hecho el Consejo Escolar tiene que aprobar la programación del centro...

Profesor 1.—La programación del centro, pero no tu programación (B.U.P., P.).

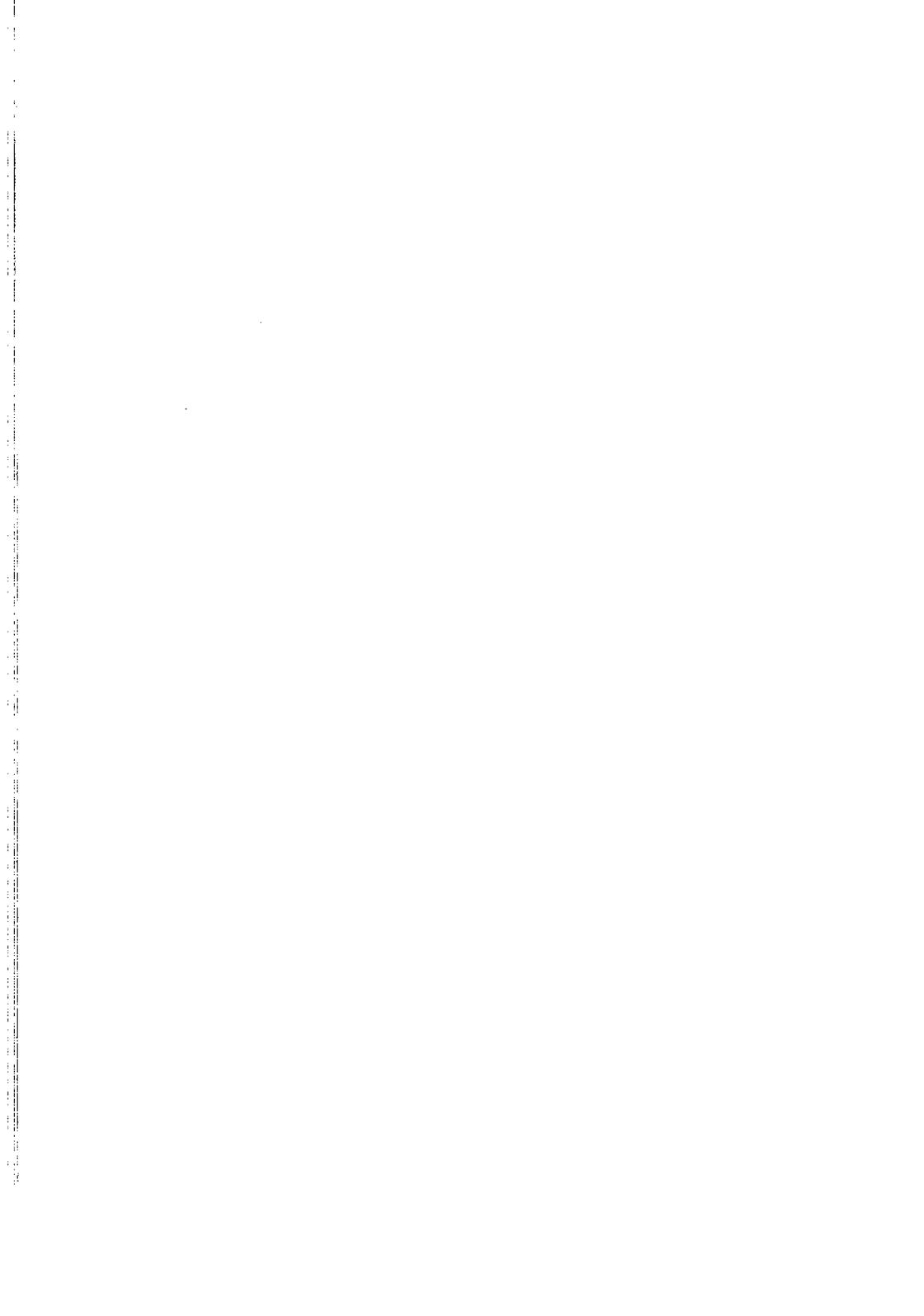
Delegado 1.—A mí me dijo muchas veces la tutora que a las evaluaciones teníamos que ir. Llegaba el día de la evaluación y no me decía simplemente ven, y me veía. No quieren que vayas.

Delegado 2.—Yo he preguntado que si podíamos estar nosotros en la evaluación que estaban haciendo ellos y me dijeron que no. Allí se discuten cosas nuestras y no quieren que estemos presentes (F.P., P.).

En otras ocasiones, la misma actitud se expresa de forma más contundente, dejando claras las posiciones de ambos —profesores y alumnos— ante la participación.

Lo único que hay que hacer, y conociendo a los muchachos, es simplemente que les mantengas un poco el control, que sepan que hay alguien que está por encima, vigilando (Profesor, B.U.P., Pr.).

El director obedece las órdenes del Director provincial, los profesores las del Director del centro, los alumnos las de los profesores. Los alumnos son los últimos monos, no se enteran de nada ni tienen participación (Profesor B.U.P., P.).



VII. RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Una vez llevada a cabo la tarea previa y fundamental de estudiar «el estado de la participación» en los centros, así como «el estado del juego de intereses» de los distintos actores escolares que le da forma, el estudio sobre participación en la escuela podría completarse, para su enriquecimiento, con la consideración de la vertiente de la interacción entre familia y escuela. A continuación comentaremos algunas razones para ello —algunas de las cuales las sugerimos en otros capítulos—, aparte del motivo general del carácter estimulador que tiene la participación de los padres en los hijos¹:

1.^a Las familias son actores escolares de gran importancia a la hora de configurar un determinado modelo de comunidad escolar. El derecho de los padres a elegir un determinado tipo de educación para sus hijos está en la base de una serie de mecanismos legales arbitrados para establecer su participación en el modelo educativo que se materializa en el centro elegido.

Lo importante para nuestro caso son, sin embargo, las características de la presión que el grupo de padres de alumnos ejerce, en virtud del grado de homogeneidad del colectivo, en términos de recursos puestos a disposición para la educación de los hijos. La dedicación de recursos —no sólo económicos— incluye la preocupación por no quedar al margen del proceso de aprendizaje que sufre su hijo en el centro, es decir, el esfuerzo puesto en el control de ese proceso —por tanto, en la actividad que se desarrolla coti-

¹ El estímulo de los padres es un importante factor a tener en cuenta en la potenciación de las actitudes participativas positivas. En este sentido, la actitud de los padres sirve de ejemplo a los hijos. Como decía un profesor entrevistado: «Si los padres pasan, los chicos hacen lo mismo, está claro».

dianamente en el centro: control sobre los métodos pedagógicos para evitar que su hijo sufra un trato perjudicial por parte del profesor, y control también de la gestión y organización del centro.

La actitud de los profesores con respecto a los padres es, en este sentido, ambivalente: de un lado, ven su participación —más allá de ciertos límites— como una injerencia o intrusión en su campo profesional; de otro, reconocen, en buena sintonía con la nueva reforma, que el factor familiar es sumamente importante para conseguir objetivos académicos, tanto desde un punto de vista puramente funcional —por el retraso y «fastidio» en el ritmo de aprendizaje que causan los retrasados por efecto del hándicap cultural que arrastran— como desde un punto de vista democrático —es necesario aproximarse y conocer las condiciones familiares de cada alumno para evitar que el «fracaso escolar» esté sesgado socialmente.

2.^a En segundo lugar, la participación de los padres es clave porque al ser un sector que se encuentra fuera de la relación pedagógica, objetivo central de la organización escolar, su participación hace ver a profesores y alumnos la posibilidad de trascender aquella relación, la posibilidad de la existencia de espacios no estrictamente académicos de convivencia, no sólo referidos a las actividades de gestión, sino en general, a todo de actividades. De ahí, que la implicación de los padres en el centro sea probablemente una de las pocas vías que posibilitan la apertura del centro de enseñanza a la comunidad en la que está inserto, contribuyendo así a una mayor dinamización cultural del tejido social.

Es, por ello, por lo que en los países nórdicos, por citar un ejemplo, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo tienden a diversificarse y a mezclar de un modo flexible los distintos tipos de educación formal, no formal y de adultos². Tal es el caso de Dinamarca, donde el concepto de Educación General se convierte en un concepto fundamental para desarrollar, dando lugar a la materialización de la escuela como centro cultural³.

² En Dinamarca una reciente ley sobre «Folkeoplysning», de 1991, regula las actividades educativas que quedan al margen del sistema educativo formal y en el que se mezclan asociaciones juveniles y deportivas con la educación de adultos —la que no tiene que ver directamente con la formación ocupacional.

³ Véanse los documentos: *The School as a Local Cultural Centre in Denmark. Evaluation of a Development Work* y *Beyond Limits. Development of the School as a Local Cultural Centre in Denmark*, ambos editados por el Centro

De hecho, la familia constituye el modelo explícito o implícito en el objetivo de la consecución de la comunidad escolar o educativa. Esto se observa claramente en el caso de los centros privados religiosos, donde el ideario de vueltas y más vueltas a la idea del centro como familia unida en la que reina la armonía y el consenso entre las generaciones que conviven *intramuros*. En los centros públicos esta connotación está, obviamente, menos desarrollada. Allí, el concepto de la comunidad escolar se encuentra más difuminado.

No obstante, la idea de que el contenido de este concepto debe pasar por la interacción entre dos generaciones, con todo lo que ello implica, apunta a que la dinámica comunitaria en la escuela podrá compararse con la dinámica de las interacciones familiares. Recordemos que la familia es, para Weber —quien partía de la distinción establecida por Tönnies entre *Gemeinschaft* y *Gesellschaft*—, la institución básica de la comunidad⁴.

Una vez vistas las razones por las que puede ser interesante incidir en la participación particular de los padres de alumnos en los centros, lo lógico es que profundicemos un poco más en este punto en nuestro trabajo. Para ello nos hemos servido de un cuestionario con el que se encuestó a los padres de los alumnos que finalizaban un ciclo de estudios en los cen-

Danés para el Desarrollo e Investigación de la Educación de Adultos en 1989 y 1991 respectivamente. Tratar de convencer a los colegios de que se abran a la comunidad y se conviertan en centros culturales plantea problemas de resistencia entre padres, profesores y gestores políticos que tratan de resolverse en un ambicioso proyecto nacional de investigación abierto por el Parlamento danés en 1987: *Development Programme for the Danish Folkeskole (escuelas públicas municipales que atienden al 90 % de la educación obligatoria —7/16 años— and the School as a Local Cultural Centre)*. El proyecto consta de varias fases y cuesta 400 millones de coronas danesas (aproximadamente 6.600 millones de pesetas), implicando a 1/5 de todos los Folkeskoles (27.000 usuarios en 1990, media de 100 por centro).

⁴ Entre los parámetros clásicos que podrían aplicarse a la comunidad escolar están el hecho de producirse la interacción entre los actores en un contexto limitado —escuela—, cierta estructura social que posee algunas de las características típicas de la estructura social rural —como el conocimiento recíproco de los actores, una posible relación de amistad entre ellos y, por consiguiente, la posible existencia de afecto y solidaridad como cemento aglutinante de la integración— y un sentimiento de pertenencia al centro como organización —espíritu de comunidad.

tros investigados⁵. Si bien la muestra no es representativa —dado el número de centros— los resultados obtenidos son valiosos para completar la información y análisis de la participación en los centros estudiados y, en todo caso, sirven como motivo de reflexión general sobre el tema de la familia en la educación.

Se partió de la base de que la participación de los padres en el centro podía investigarse, no aisladamente, sino en relación con otras formas de atención a la educación de los hijos. Concretamente, se establecieron tres focos o ámbitos de atención —dedicación de recursos, al margen de los gastos económicos propiamente dichos—: el centro de enseñanza, la familia y otros contextos culturales⁶. Recordamos aquí que si bien, a simple vista, parece una clasificación puramente lógica, existen ciertas elaboraciones teóricas más amplias —con relación al objeto concreto de estudio en este punto concreto de nuestro trabajo— que hemos tenido en cuenta, como las de J. S. Coleman.

Brevemente, diremos que Coleman considera la atención de los padres a la educación de los hijos como un aspecto clave en su socialización. Elabora un concepto de «capital social» a través del cual quiere dar cuenta, precisamente, de la cantidad de *inputs* socializadores que reciben los niños y los adolescentes. La fuente primera de capital social es, desde luego, la familia, pero también existe una fuente comunitaria —contexto donde se mueve la familia— y escolar —en la medida en que el colegio constituye una comunidad que rebasa las relaciones académicas y proporciona la posibilidad del contacto socializador de la generación adulta y la no adulta.

Ahora bien, una serie de circunstancias hace pensar a Coleman que, en las sociedades avanzadas, la familia tiende a desinteresarse por los hijos, a disminuir su capital social. En la sociedad en que M. Bell llamó postindustrial la familia pasaría de ser una unidad de producción a ser una unidad de consumo, la propia reducción de los límites de la familia al núcleo de padres e hijos —frente a la familia multigeneracional—, junto con el hecho de

⁵ Octavo de E.G.B., 3.º de B.U.P. o 2.º de F.P.I. El cuestionario figura como anexo.

⁶ El cuestionario toca otros temas laterales en cuya explotación no entramos aquí.

que el Estado planifica ahora todo el ahorro familiar y lo redistribuye, más tarde, entre sus ciudadanos cuando se jubilan, hace que los hijos empiecen a ser considerados como una inversión problemática, sobre todo si tenemos en cuenta que cada vez está más en desuso la idea de la perpetuación del honor de la familia a través de ellos⁷.

Si a esto unimos fenómenos recientes, como la pérdida de autoridad de los padres tras la eclosión de las generaciones masivas de los años sesenta y la incorporación de la mujer al trabajo, amén de otros de carácter más difuso, como el individualismo o el «narcisismo» contemporáneos, podremos entender por qué concluye Coleman que «se puede presumir que la familia consentirá inversiones menos grandes en sus hijos, les exhortará menos a obtener buenos resultados escolares y les atará menos a los objetivos de la escuela»⁸.

1. LOS PADRES EN EL CENTRO

Ya hemos visto cómo los padres de los alumnos participan poco en las elecciones al Consejo Escolar. No obstante, las elecciones y las reuniones del propio Consejo son sólo un motivo para ir al centro, una forma de participación en las actividades que en él se realizan. Lo primero que debemos averiguar es el número de veces que los padres acuden al colegio o instituto.

Cuando preguntamos a los padres si visitaron el centro donde estudia su hijo/a el curso pasado, el 70 % contesta afirmativamente y el 26 % negativamente. Ese porcentaje negativo, sin embargo, crece cuando la pregunta es menos directa:

⁷ Un artículo clave es «Schools and communities» (*Chicago Studies*, vol. 28, núm. 9, 1989). Un resumen de sus teorías y una reflexión sobre su aplicación a España puede verse en Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1992, pp. 139-144.

⁸ J. S. COLEMAN y T. HUSEN: *La inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*, Narcea, Madrid, 1989, pp. 91-92. Un resumen de sus teorías puede verse en Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1992, p. 1.

TABLA VII.1

**Frecuencia con la que visita el centro
de enseñanza de su hijo/a**

Nunca	32,6 %
Una vez	10,5 %
Dos veces	18,0 %
Tres veces	11,6 %
Cuatro veces	6,6 %

Como puede observarse, el número de familias que no visitan el centro nunca es el 32,6 %, superior por tanto al 26 % que había contestado negativamente en la pregunta anterior. A partir de la cuarta visita las frecuencias disminuyen considerablemente.

Estos datos sintonizan con los de Inés Alberdi, quien señala, en una encuesta a escala nacional, que más de la mitad de los padres o madres entrevistados no ha ido «nunca» o ha ido «una o dos veces» al centro escolar del hijo durante todo el curso pasado⁹.

De los padres que van al centro donde estudian sus hijos, son los clientes del sistema de enseñanza privado los que lo hacen más frecuentemente.

TABLA VII.2

**Frecuencia con la que visita el centro de enseñanza
de su hijo/a según el tipo de centro
(% sobre el total de los que realizan visitas)**

	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Una vez al año	19,4	8,4
Dos veces al año	30,6	19,3

⁹ Inés ALBERDI ALONSO: *El gasto en educación y la participación de los padres y las madres en la tarea educativa*, FIES, 1987 (Investigación). La muestra de Inés consta de 1.400 sujetos entrevistados en siete ciudades de más de 500.000 habitantes cuyos hijos cursaban 7.º y 8.º de E.G.B., 1.º y 2.º de B.U.P. y F.P.

TABLA VII.2

Frecuencia con la que visita el centro de enseñanza de su hijo/a según el tipo de centro (%) (cont.)

	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Tres veces al año	18,8	14,5
Cuatro veces al año	10,0	9,6
Cinco o más veces	21,3	48,2

Alrededor de la mitad —49 %— de los padres clientes del sistema público que visitaron el centro de enseñanza de sus hijos sólo lo hicieron en una o en dos ocasiones, y el 21,3 % lo hicieron más de cinco veces. Esos porcentajes se invierten prácticamente en el caso de los padres cuyos hijos estudian en centros privados religiosos.

También Inés Alberdi encuentra que «los contactos entre los padres y el centro escolar son más frecuentes con los centros privados subvencionados, más aún en el caso de los privados religiosos, y en mucha menor medida con los centros públicos»¹⁰.

El siguiente paso era averiguar, entre los que habían ido alguna vez al centro durante el curso pasado, a qué habían ido.

TABLA VII.3

Motivo/s de la visita/s de los padres al centro

Consejo Escolar	13,8 %
Reuniones A.P.A.	18,2 %
Entrevista tutor	51,9 %
Entrevista profesor	24,3 %
Entrevista director	10,2 %
Entrevista jefe de estudios	5,5 %

¹⁰ I. ALBERDI: *op. cit.*, p. 15.

TABLA VII.3
Motivo/s de la visita/s de los padres
al centro (cont.)

Entrevista psicólogo	1,1 %
Fiesta del centro	3,9 %
Actos religiosos	5,8 %
Actividades deportivas	1,9 %
Reuniones padres	12,7 %
Conferencias, cine	4,9 %
Otras actividades	5,8 %

Dado que los padres que respondieron al cuestionario podían haber ido al centro más de una vez —pero no ninguna—, por distintos motivos el porcentaje total no tiene que sumar 100. La tabla anterior se lee, pues, de esta forma: de los padres que fueron al centro alguna vez, sólo menos del 20 % asistieron a alguna reunión de la Asociación de Padres de Alumnos. La única razón general, si por ello entendemos que motiva a más del 50 % de las visitas, es la entrevista con el tutor. Esto indica que los padres están, más que nada, motivados por el aspecto puramente académico del centro. En principio, tanto la vida asociativa como la convivencia a través de actividades extraescolares, se resienten fuertemente según estos datos.

Es interesante observar los diferentes motivos de las visitas al centro donde cursan estudios los hijos según se trate de centros públicos o privados.

TABLA VII.4
Motivo/s de la visita/s de los padres según tipo
de centro (%)

	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Consejo Escolar	8,2	27,9
Reuniones A.P.A.	14,8	26,9

TABLA VII.4

**Motivo/s de la visita/s de los padres según tipo
de centro (%) (cont.)**

	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Entrevista tutor	45,5	68,3
Entrevista profesor	19,8	35,6
Entrevista director	5,8	21,2
Entrevista jefe de estudios	4,7	7,7
Entrevista psicólogo	0,4	2,9
Fiesta del centro	1,6	9,6
Actos religiosos	1,9	15,4
Actividades deportivas	1,2	3,8
Reuniones padres	9,3	21,2
Conferencias, cine	4,7	5,7
Otras actividades	3,9	10,6

De acuerdo con esta especificación, podemos decir algo más acerca de ese mayor número de visitas que hacen los padres de alumnos de centros privados. Esa mayor frecuencia se centra prácticamente sólo en las entrevistas con el tutor y con el profesor. Pero a la hora de ir al centro para entrevistarse con el psicólogo —psicopedagogo— para participar en la fiesta del colegio o en las conferencias, cine y «otras actividades, estos mismos padres son más pasivos. Incluso cuando se trata de participar en actividades religiosas, donde cabría esperar una mayor afluencia dado el carácter religioso de los centros privados estudiados, la inmensa mayoría —más del 80 %— se abstiene.

De aquí se deduce una conclusión fundamental, a saber: del hecho del mayor número de visitas de los padres de alumnos de centros privados a la institución escolar no se puede deducir una mayor participación de este colectivo *stricto sensu*. Más bien, la mayor afluencia sólo aumenta la tendencia general, observada en los centros públicos, a implicarse los padres en la educación de los hijos, en el ámbito del centro de enseñanza, sólo en lo que tiene que ver con la marcha académica de los mismos. La participación, si es

que se puede hablar de tal, se produce sólo en la vertiente pragmática del racionalismo instrumental, esa que contempla la enseñanza escolar como un puro medio para la consecución por parte del hijo de un título académico.

Tratándose de centros privados religiosos, el corolario de esta conclusión es claramente negativo: no existe rastro de la comunidad educativa basada en el modelo familiar que los «idearios» —carácter propio— de estos centros tienen como objetivo conseguir y, para la cual, la participación de los padres en las actividades no académicas del centro es fundamental¹¹.

2. FAMILIA Y EDUCACIÓN

Puede haber, sin embargo, padres que a pesar de no ir al centro donde estudian sus hijos, o ir poco, dedican parte de su tiempo a atender en casa, o en otros contextos culturales, la educación de los mismos. Podría en ese caso decirse que la falta de participación en el centro no es un indicador suficiente para hablar de falta de dedicación de recursos a la enseñanza y, en general, a la socialización de los hijos. Aquella falta de participación podría venir dada por la falta de costumbre o por la percepción de las actividades del centro como un ámbito de competencia del profesorado, de expertos en los que se deposita la confianza.

Sea como fuere, parece lógico sostener la imbricación de los contextos entre los que se puede repartir la atención de los padres a la educación de los hijos. Dentro del hogar, esa atención puede ser medida, primero, como tiempo que dedican a la ayuda de tareas académicas; segundo, y rebasando ya el ámbito de la enseñanza formal y pensando en la educación en general, se sondearán actividades familiares que pueden ser consideradas formativas.

¹¹ A la misma conclusión llegan otras investigaciones que se han centrado más en el tema. Véase Fernando GIL VILLA: *¿Escuela pública o escuela privada?*, Amarú, Salamanca, 1992, pp. 139 y ss.

TABLA VII.5
Ayuda al hijo en las tareas escolares

No tengo tiempo	9,9 %
No tengo capacidad	14,9 %
Una hora a la semana aproximadamente	1,9 %
Dos-Tres horas a la semana aproximadamente	1,7 %
Cuatro-cinco horas a la semana aproximadamente	1,1 %
Seis o más horas a la semana	0,6 %
Cuando lo necesita	37,0 %
No lo necesita	21,5 %
No tiene tareas que hacer	0,6 %
No sabe/No contesta	10,8 %
TOTAL	100 (362)

Los resultados obtenidos muestran cómo la ayuda a las tareas escolares de los hijos no parece figurar como una actividad previamente planificada a través de un número de horas fijo cada semana. Más bien, son las categorías amplias y difusas las que se llevan la palma. Así, nada menos que el 37 % responde que ayuda «cuando lo necesita». Inés Alberdi, en la encuesta mencionada, encuentra igualmente un alto porcentaje de padres que responden lo mismo, concretamente un 28,2 %¹².

Un 21,5 % responde que su hijo no necesita de su ayuda, lo cual puede ser cierto si se está pensando en la ayuda necesaria para aprobar el curso, pero no tanto si se piensa en ayuda como refuerzo general para aumentar los conocimientos sobre las distintas materias. De todas formas, hay que pensar que esta última posibilidad no es siempre factible. En primer lugar, los padres con estudios primarios o sin estudios difícilmente podrán ayudar a los hijos en las tareas académicas.

Sólo el 14,9 % de estos padres, reconocen explícitamente esta incapacidad, pero es muy posible que el porcentaje sea mayor en la realidad, sobre todo, si tenemos en cuenta que el 43,6 % de los encuestados no tienen ningún tipo de estudios o sólo tienen estudios primarios. Incluso en el caso de padres con estudios primarios e hijos que cursan la E.G.B., la posibilidad de ayuda es bastante pobre habida cuenta de las nuevas técnicas y temáticas utilizadas

¹² I. ALBERDI: *op. cit.*, p. 12.

hoy en el currículo en comparación con las estudiadas por ellos en su día —esto se pone de manifiesto en las entrevistas—. Por otro lado, en el caso de padres con estudios medios o superiores no siempre es posible la ayuda en todos los temas de todas las asignaturas que cursan los hijos, bien debido a que se olvidaron esos conocimientos, a que no se cursó esa asignatura o a que no se dispone de tiempo o ganas para volver a repasarlos.

En conjunto, nuestros datos son parecidos a los de Inés Alberdi, quien encuentra un porcentaje todavía más alto de padres que confiesan no tener capacidad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, un 28 %, así como un 24 % de padres que dicen no tener tiempo. Nosotros sólo hemos encontrado un 10 % de padres que dicen no tener tiempo. Probablemente nuestro porcentaje es menor debido al hábitat sobre el que se ciñe la muestra. En nuestro caso, se trata de familias de Salamanca capital y provincia, mientras que la encuesta de Inés se lleva a cabo en las siete ciudades españolas más pobladas, donde es más probable que el tiempo de que dispongan los padres sea menor.

A continuación se han cruzado algunas variables con la ayuda de los padres a las tareas escolares de los hijos, concretamente el tipo de centro, la ocupación y los estudios de los padres.

TABLA VII.6
Ayuda a las tareas escolares del hijo/a por tipo de centro (%)

	<i>Público</i>	<i>Privado-religioso</i>
No tengo tiempo	10,3	13,2
No tengo capacidad	19,8	8,8
Una hora a la semana aproximadamente	2,2	2,2
Dos-tres horas a la semana aproximadamente	1,7	2,2
Cuatro-cinco horas a la semana aproximadamente .	1,3	1,1
Seis o más horas a la semana	0,4	1,1
Cuando lo necesita	44,0	35,2
No lo necesita	19,8	35,2
No tiene tareas que hacer	0,4	1,1
TOTAL	71,8	28,2

Podemos ver que hay más padres cuyos hijos acuden a centros públicos que confiesan no tener capacidad para prestar ayuda en los «deberes» escolares en comparación con sus homólogos en los centros privados. Esto se debe, probablemente, a que los clientes de los centros privados religiosos tienen un nivel de estudios superior al de los padres de los centros públicos. Este nivel de estudios superior les otorgaría ocupaciones situadas en un puesto más alto de la jerarquía laboral. De ahí, que la ocupación y los estudios de los padres están relacionados en el mismo sentido que el tipo de centro. Como puede verse en las tablas siguientes, hay más padres empleados y peones o similares, que padres con profesiones liberales, que confiesan no tener aquella capacidad de ayuda¹³. Y paralelamente, como cabría esperar, los padres que menos estudios tienen son los que más realizan esa misma confesión de incapacidad.

TABLA VII.7

Ayuda a las tareas escolares del hijo/a por ocupación de los padres (%)

	<i>Empresarios</i>	<i>Prof. liber.</i>	<i>Direct. Adm. emp.</i>	<i>Mandos interm.</i>	<i>Empleados</i>	<i>Peones</i>	<i>Parados, jubilados</i>
No tengo tiempo	17,5	10,4	13,3	5,9	9,7	10,6	—
No tengo capacidad	21,4	4,2	—	—	16,1	25,5	66,7
Una hora a la semana aproximadamente	2,9	2,1	—	2,0	—	2,1	—
Dos-tres horas a la semana aproximadamente	1,0	2,1	—	3,9	3,2	2,1	—
Cuatro-cinco horas a la semana aproxim.	—	4,2	—	2,0	3,2	—	—
Seis o más horas a la sem. ..	—	2,1	—	2,0	—	—	—
Cuando lo necesita	35,9	45,8	53,5	58,8	32,3	36,2	26,7
No lo necesita	20,4	29,2	33,3	23,5	35,5	23,4	6,7
No tiene tareas que hacer	1,0	—	—	2,0	—	—	—
TOTAL	33,2	15,5	4,8	16,5	10,0	15,2	4,8

¹³ La categoría «empresarios» no debe despistarnos. Ofrece un resultado parecido a las categorías más bajas de la escala laboral debido a que en nuestra muestra está integrada en gran parte por pequeños y medianos ganaderos y agricultores con pocos estudios.

TABLA VII.8

Ayuda a las tareas escolares del hijo/a según estudios de los padres (%)

	<i>Sin estudios</i>	<i>Primarios</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>
No tengo tiempo	9,1	14,7	11,9	7,2
No tengo capacidad	36,4	34,1	6,0	0,9
Una hora a la semana aprox.	—	3,1	—	2,7
Dos-tres horas a la semana aprox. ...	—	1,6	4,5	0,9
Cuatro-cinco h. a la sem. aprox.	—	0,8	1,5	1,8
Seis o más horas a la semana	—	—	—	1,8
Cuando lo necesita	27,3	27,9	49,3	55,0
No lo necesita	27,3	17,8	25,4	28,8
No tiene tareas que hacer	—	—	1,5	0,9

En segundo lugar, con arreglo a nuestro objetivo de informarnos acerca de los hábitos culturales de las familias de los alumnos, hemos preguntado a los padres por la frecuencia con la que hablan con sus hijos de ciertos temas.

TABLA VII.9

Frecuencia con la que habla con el hijo de estos temas (%)

	<i>Religión</i>	<i>Política</i>	<i>Música</i>	<i>Arte</i>	<i>Deporte</i>	<i>Sexual.</i>
Nunca	17,7	26,5	30,1	36,2	11,0	28,2
Alguna vez	32,3	22,9	21,8	24,0	16,3	31,2
Alguna vez mes	24,6	21,0	16,0	16,0	18,0	16,9
Semanalmente	12,2	14,6	11,0	10,2	23,8	8,6
Todos los días	2,8	5,8	12,4	3,0	23,2	3,6
NS/NC	10,5	9,1	8,6	10,5	7,7	11,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	362	362	362	362	362	362

De lo que menos hablan frecuentemente los padres encuestados —si por hablar frecuentemente se entiende hacerlo o bien diariamente o bien semanalmente— es de sexualidad —12,2 %—, y de lo que más, de deporte —casi la mitad—. De ahí, que alrededor de la mitad o más, en casi todos los casos, hablen escasamente de religión, política, arte, música y sexualidad, es decir, nunca o alguna vez que otra durante el curso.

Hemos elegido estos temas por cuanto que parecen indicar, por su contenido formativo, la atención socializadora de la familia. Alberdi observa que de lo que más hablaban los padres encuestados por ella era de cultura, pero poco de religión, menos de política y casi nada de sexualidad¹⁴. Claro que por «cultura» los padres podrían haber entendido un amplio abanico de temas de diversa índole, desde actualidad hasta deportes. Es por eso, por lo que nosotros no hemos utilizado esa categoría, tratando de descomponerla en otras más específicas. El alto porcentaje logrado por el deporte en nuestra muestra puede querer decirnos que los contenidos a los que se referían las familias encuestadas por Alberdi con la etiqueta «cultura» escondían temas discutiblemente culturales.

Por lo demás, caben algunos comentarios acerca de las variables que pudieran estar relacionadas con la frecuencia con la que en familia se habla de estos temas. Resulta curioso, por ejemplo, que la frecuencia con la que se habla de temas religiosos en las familias con hijos en centros de la Iglesia no es mayor que en el caso de familias clientes de los centros públicos. De hecho, la mayoría o no habla nunca o habla alguna vez durante el curso —52,5 % en el caso de los primeros y 57,6 % en el caso de los segundos—. Este hecho debe ponerse en relación con otro mencionado anteriormente, a saber: la sintonía entre familia y colegio religioso no se produce en el plano subrayado por el ideario de los valores cristianos, sino en otro secular de la disciplina y del sentido pragmático de la competencia con los centros públicos por la calidad de la enseñanza reflejada en las calificaciones¹⁵.

Si cruzamos la frecuencia con que se habla de esos temas y la ocupación de los padres, observamos algunas diferencias en el si-

¹⁴ I. ALBERDI: *op. cit.*, pp. 10-11.

¹⁵ Las entrevistas a los padres apoyan esta idea, como muestra Fernando GIL VILLA: *op. cit.*, pp. 41-42.

guiente sentido: los padres con profesiones liberales o que ocupan cargos directivos suelen potenciar más la conversación en familia sobre política, sexualidad, música y arte, aunque no en deporte o religión. No obstante, esas mismas diferencias se observan más claramente si la variable que tenemos en cuenta es los estudios de esos mismos padres.

TABLA VII.10

Frecuencia con la que se habla en familia de ciertos temas, según estudios de los padres (%)¹⁶

	<i>POLÍTICA</i>		<i>SEXUALIDAD</i>	
	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>
Nunca	39,8	20,4	37,6	27,7
Alguna vez al mes	15,9	28,4	13,0	23,9
Semanal o diariamente	15,2	28,4	14,6	13,0

Los padres encuestados que carecen de estudios o que poseen los estudios mínimos admiten no hablar nunca de política o de sexualidad con los hijos en mayor medida que quienes poseen estudios superiores. La proporción es casi del doble. El signo se invierte cuando se observa la categoría «alguna vez al mes». Semanal o diariamente, hablan más de política los padres con más estudios, pero no de sexualidad.

Y lo mismo puede decirse de otros como la música o el arte.

¹⁶ Los porcentajes no suman 100 verticalmente porque no hemos tomado la categoría «Alguna vez durante el curso».

TABLA VII.11

Frecuencia con la que se habla en familia de ciertos temas,
según estudios de los padres (%)

	MÚSICA		ARTE	
	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>
Nunca	46,0	22,4	61,8	24,5
Alguna vez al mes.....	10,0	22,9	6,1	26,2
Semanal o diariamente	18,7	31,0	4,5	21,9

Las diferencias se muestran más claras en el caso del arte que en el de la música, siendo el primero un tema más genuinamente cultural que el segundo, en el sentido de aludir a un contenido más específico y homogéneo. Hablar de música puede referirse a comentar «los cuarenta principales» o una canción cualquiera que aparece en un programa televisivo de entretenimiento.

Estos resultados no son extraordinarios, sino más bien lógicos: hasta cierto punto, se puede esperar que quienes tienen padres con un mayor nivel de estudios y ocupaciones relacionadas con el trabajo intelectual encuentren en sus casas más oportunidades o más obligaciones a la hora de entablar conversación sobre asuntos relacionados con la cultura¹⁷. Y, cuando hablamos de cultura, nos referimos a lo que la gente entiende en general por esta palabra, es decir, a aquella determinada cultura que, al margen de sus criticables pretensiones universalistas, está conectada positivamente con la cultura académica. Dicho con otras palabras: hablar en el hogar con adultos que, o bien poseen mayor nivel de conocimientos acerca de arte o política, o bien simplemente tienen adquirido el hábito de la comunicación y el manejo de información acerca de los mismos, otorga al hijo una ventaja indirecta en su condición de alumno.

Hablar de todos estos temas formativos puede ser considerado

¹⁷ I. ALBERDI llega también a la conclusión de que los padres de mayor estatus social son los que más hablan de cultura, religión, política y sexualidad con sus hijos (*op. cit.*, p. 11).

como indicador de atención a la educación de los hijos en la familia, pero aparte de hablar pueden realizarse otro tipo de actividades culturales familiarmente y con el mismo sentido. Este es el caso, por ejemplo, de la lectura de libros o prensa, escuchar música o incluso oír la radio.

TABLA VII.12

Frecuencia con que se realizan en el hogar actividades que pueden ser culturales (%)

	<i>Ver tele- visión</i>	<i>Oír la Radio</i>	<i>Escuchar Música</i>	<i>Leer prensa</i>	<i>Leer libros</i>
Nunca	2,2	27,6	31,8	30,1	48,1
Alguna vez	3,9	17,7	17,4	17,4	24,9
Alguna vez al mes.....	6,1	16,3	11,6	12,2	12,2
Semanalmente.....	19,9	17,1	14,9	20,4	4,4
Todos los días	66,3	15,5	21,0	16,6	5,0
NS/NC	1,7	5,8	3,3	3,3	5,5
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	362	362	362	362	362

Algunos hábitos culturales de estas familias quedan reflejados en la tabla anterior. La televisión es, con mucho, la actividad que suscita más simpatías, lo cual era de esperar. Habría que saber, sin embargo, qué tipo de programas se ven para poder hablar de la televisión como actividad cultural. El resto de las prácticas sólo llegan a efectuarse con una frecuencia semanal o diaria en un tercio de las familias encuestadas. En el extremo opuesto a la televisión, se encuentra la vieja práctica de la lectura de libros en familia, práctica en desuso en la era de la revolución informática.

De todas las actividades sugeridas, posiblemente sea la lectura frecuente del periódico la que define más precisamente —esto es, la que menos lugar da a interpretaciones diferentes de la actividad— un hábito cultural importante para los hijos en cuanto que alumnos. Es significativo que, globalmente, sólo en el 16,6 % de los casos se lee todos los días el diario, aumen-

tando a la tercera parte si la frecuencia disminuye una vez a la semana¹⁸.

Es esta actividad precisamente la que más claramente se relaciona con las variables clásicas de ocupación y estudios de los padres cotejadas por nosotros.

TABLA VII.13

**Frecuencia con la que se lee la prensa en el hogar
según la ocupación de los padres (%)**

	<i>Prof. liber. y Direct. Admón. temp.</i>	<i>Empleados, peones y subalternos</i>
Nunca o alguna vez durante el curso	22,3	61,4
Todos los días	35,5	8,4

Son más las familias de empleados y de peones y personal subalterno que no leen nunca, o prácticamente nunca, la prensa, que las familias de profesionales liberales o de directivos —concretamente un 61,4 % y un 22,3 %, respectivamente—. Y a la inversa, en estas últimas existe en mayor medida el hábito de leer el periódico todos los días (un 35,5 %, frente a un 8,4 %).

TABLA VII.14

**Frecuencia con la que se lee la prensa en el hogar
según estudios de los padres (%)**

	<i>Sin estudios</i>	<i>Primarios</i>	<i>Medios</i>	<i>Superiores</i>
Nunca	71,4	41,7	25,0	16,4
Todos los días	7,1	7,2	17,1	31,0

¹⁸ Aunque en la pregunta se habla de realización conjunta de estas actividades, es muy posible que muchos hayan contestado afirmativamente aun en el caso de que se realicen por separado, caso, por ejemplo, de la prensa que puede circular por el hogar.

Paralelamente, a mayor nivel de estudios de los padres, mayor frecuencia en la lectura de prensa encontramos. No la leen nunca el 71,4 % de los padres sin estudios, el 41,7 % de los padres con estudios primarios, el 25 % de los que tienen estudios medios y el 16,4 % de los que cuentan con estudios superiores. Y en el extremo opuesto, frente al 7,1 % y al 7,2 % de los padres que o no tienen estudios o tienen estudios primarios que leen la prensa todos los días, encontramos el 17,1 % y el 31 % de los padres que tienen estudios medios y superiores, respectivamente, que hacen lo mismo.

3. HÁBITOS CULTURALES FAMILIARES EN OTROS CONTEXTOS

Los hábitos culturales familiares en contextos diferentes de los dos abordados, escuela y hogar, pueden ser considerados también como recursos dedicados a la educación de los hijos. En un primer nivel, estos hábitos se refieren a actividades puntuales no organizadas dentro de programas previamente determinados, a diferencia de actividades incardinadas en asociaciones, clubes u organizaciones de cualquier tipo en las que participan conjuntamente padres e hijos.

En nuestra encuesta hemos preguntado a los padres por la frecuencia con la que realizan algunas actividades contempladas clásicamente como culturales.

TABLA VII.15

Frecuencia con que se realizan actividades culturales fuera del hogar (%)

	<i>Cine</i>	<i>Exposicion.</i>	<i>Conciert.</i>	<i>Teatro</i>	<i>Museos</i>
Nunca	65,7	56,4	74,0	80,4	56,6
Alguna vez	15,7	29,3	14,9	11,3	31,8
Alguna vez al mes....	11,0	7,2	3,9	1,9	5,0
Semanalmente	3,0	2,7	2,2	1,1	1,9
NS/NC	4,4	4,4	5,0	4,4	5,5
TOTAL	100 % 362	100 % 362	100 % 362	100 % 362	100 % 362

Parece que la mayor parte de las familias van poco —alguna vez durante el curso— o nunca al cine, exposiciones, conciertos, teatro y museos. Y, aunque consideremos este tipo de actividades como pasivas, es decir, como hábitos culturales en los que la familia es normalmente receptora de contenidos culturales —que no protagonista—, la misma lectura negativa cabe hacer si utilizamos algún tipo de indicador que nos ofrezca información sobre una faceta de participación más activa de la familia en contextos diferentes al hogar o al colegio. Esto es lo que ocurre si consideramos el grado de asociacionismo de padres e hijos conjuntamente.

TABLA VII.16

**Pertenencia de padres e hijos
a alguna asociación**

<i>Tipo de asociación</i>	<i>Porcentaje</i>
Religiosa	8,3
Deportiva	9,1
Política	1,4
Cultural	2,2
Otras	3,3
Ninguna	75,6
NS/NC	0,6

Como puede observarse en la mayor parte de las familias encuestadas, no se da la circunstancia de pertenecer padres e hijos —o algún padre y algún hijo— a algún tipo de asociación. En todo caso, la minoría asociada se encuentra en las esferas religiosa —normalmente parroquia— y deportiva —normalmente club de fútbol—, pero no propiamente cultural o política.

Ahora bien, a la hora de relacionar los hábitos culturales considerados con la ocupación y los estudios de los padres, encontramos un sentido parecido al que veíamos en el caso de la frecuencia con la que se habla en el hogar de temas culturales. Así, los padres con profesiones liberales tienden a ir más con sus hijos al cine, a exposiciones, conciertos o teatro que los padres que encajan en las categorías laborales de «empleados» y «peones y personal subalter-

no». Y estas diferencias se muestran todavía más acusadas cuando comparamos a las familias en función de los estudios que tiene el cónyuge que más tiempo ha pasado en el sistema educativo, como podemos ver a continuación.

TABLA VII.17

Frecuencia con que se realizan actividades culturales fuera del hogar según estudios de los padres (%)¹⁹

	EXPOSICIONES		CONCIERTOS	
	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>
Nunca	78,2	43,0	92,6	66,6
Alguna vez dur. el curso .	18,4	40,9	5,3	23,2
Alguna vez al mes	3,2	11,1	1,3	6,3
Semanalmente	—	4,7	0,6	2,6

Ciertamente, podemos seguir abundando en el comentario anterior, en un tono pesimista, acerca del poco hábito que, en general, existe en las familias encuestadas con respecto a la visita de exposiciones o a la asistencia a conciertos —véanse las pocas contadas familias que entran en las categorías «alguna vez al mes» o «semanalmente». No obstante, en ambas actividades, existe una marcada diferencia entre los padres que no poseen estudios o sólo poseen estudios primarios y aquellos que tienen estudios medios o superiores. Es la gran mayoría de los primeros, los que no asisten nunca a exposiciones y conciertos —78,2 % y 92,6 % respectivamente—, frente al 43 y al 66 por ciento de los segundos, también respectivamente. Por contra, son los padres con mayor nivel de estudios los que dicen asistir en mayor número alguna vez durante el curso.

¹⁹ *Nota:* No representamos en la tabla la actividad «ir al cine», concentrándonos en las otras actividades por entender que su contenido es más específicamente cultural. No obstante, también en el caso del cine se dan el mismo tipo de diferencias.

TABLA VII.18

Frecuencia con que se realizan actividades culturales fuera del hogar según estudios de los padres (%)

	TEATRO		MUSEOS	
	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>	<i>Sin Estud./ Est. Prima</i>	<i>Est. Medios/ Est. Super.</i>
Nunca	92,0	77,3	82,0	41,1
Alguna vez dur. el curso .	6,6	16,3	15,3	49,1
Alguna vez al mes	0,6	3,1	2,6	7,4
Semanalmente	0,6	3,1	—	2,1

Y lo mismo cabe decir de las visitas a museos o del hábito de ir al teatro aunque, en este último caso, es donde menos se observan las diferencias, ya que si bien la práctica totalidad de las familias con padres sin estudios o con estudios primarios no van nunca (el 92 %), también una importante mayoría de las familias con padres con estudios medios y superiores se encuentra en la misma categoría (un 77,3 %).

En resumen, los alumnos cuyos padres tienen ocupaciones situadas en mejor posición en la jerarquía laboral y estudios medios o superiores son los que viven en familias que ostentan un mayor hábito en la asistencia a actividades culturales fuera de casa, tales como exposiciones, conciertos, teatro, museos e incluso cine. Puesto que el factor geográfico también se muestra discriminante, tenemos que vivir en la capital de la provincia y tener padres con estudios medios o superiores y que ejercen profesiones liberales constituye una ventaja para el alumno medio, justamente en la medida en que esos hábitos culturales aumentan su capital cultural, y en la medida en que potencian actitudes positivas con respecto a la enseñanza.

Globalmente, con nuestros datos en la mano, no parece muy probable que pueda hablarse de la tendencia descrita por Coleman para los países más avanzados de la O.C.D.E., según la cual en los últimos años las familias de clase media que poseen un mayor nivel de capital humano —medido en términos de estudios— dedicarían

menos tiempo a atender los asuntos escolares y socializadores de los hijos en general.

No cabe ninguna duda de que, para poder pronunciarse con más autoridad sobre este tema, hace falta hacer uso de muestras mayores y más representativas que la nuestra. En cuanto que los factores que hacen pensar a Coleman de esa forma se dan sobre todo en las grandes ciudades —por ejemplo, la incorporación de la mujer al trabajo—, es en cierta manera lógico que en la pequeña provincia que ha servido de base a este trabajo no hayamos encontrado ese tipo de pautas «posmodernas». Pero también otros factores estructurales de la sociedad española pueden influir en el mismo sentido, como el menor grado de movilidad residencial —debido al imperio del sistema de vivienda en propiedad—, las formas mucho más tradicionales de familia —menos hogares monoparentales—, la menor tasa de divorcios y, en general, el menor grado de individualismo y el mayor grado de tradicionalismo.

VIII. CONCLUSIONES Y POSTURAS. IDEALISMO FRENTE A REALISMO

1. CONCLUSIONES

1. Los datos sobre participación en las sucesivas elecciones a Consejos Escolares muestran la tendencia clara a disminuir en el caso de los alumnos y los padres, sobre todo en los centros públicos y en las enseñanzas medias, hasta llegar a porcentajes por debajo de la mitad del censo electoral —algo superiores en nuestros centros—. La participación del profesorado parece consolidarse en cifras altas —90 %—. A este negativo, y un tanto alarmante hecho se añade cierta información recabada acerca del proceso electoral. La ausencia de campañas y la dificultad para encontrar candidatos al puesto de consejero de forma espontánea son las notas que caracterizan un proceso electoral que, lógicamente, discurre por cauces «normales».

2. La mayor parte de las reuniones del Consejo Escolar que se celebran en los centros públicos estudiados tienen una duración inferior a sesenta minutos, lo que está en consonancia con los datos del Ministerio. Este hecho parece sugerir que en las sesiones hay pocos debates, que los temas tratados no suscitan mucha polémica.

3. Más de la mitad de las actuaciones de los Consejos tienen que ver con el campo de control —presupuestos, cuentas, calendarios y horarios y temas docentes—, precisamente el campo en el que se sitúan las atribuciones otorgadas por la Ley que desarrollan menos la autonomía del centro; en la mayor parte de los casos se trata de informes que se presentan al Consejo para su ratificación, *incluyéndose el apartado «temas docentes»* (porcentajes de aprobados, informes sobre técnicas de estudios, fijación de fechas de

exámenes, etc.). Otras investigaciones que han abordado este punto señalan el mismo fenómeno.

4. Otra tendencia en que coinciden las investigaciones es el tratamiento por la mayoría de los Consejos de asuntos de disciplina de alumnos, que no encuentra reciprocidad en la disciplina de los profesores.

5. Según las actas del Consejo Escolar, los alumnos y los padres no intervienen en todas las reuniones del Consejo Escolar. Cuando lo hacen, se trata de comentarios que versan, sobre todo, acerca de actividades extraescolares o cuestiones de horarios y en el capítulo de «Ruegos y preguntas».

6. No existe la mediación de organizaciones intermediarias entre el Consejo, cuando existe, y la base de los electores, salvo en el caso de los profesores. Precisamente el Claustro de Profesores llega a tratar los temas más importantes del orden del día del Consejo Escolar previamente, consensuando una postura que llevará ya debatida al órgano de gobierno colegiado. Ni alumnos ni padres estudian en asociaciones intermedias y, menos aún, en asambleas propuestas o posturas que defiendan sus intereses. No existen contactos formalizados entre delegados, consejeros estudiantiles y asociaciones de estudiantes. En la mayor parte de los casos se desconocen mutuamente. No existe contacto entre estas representaciones y las Asociaciones de Padres de Alumnos, que se ven impotentes para reunir a los padres.

7. El absentismo en las reuniones de los Consejos Escolares afecta, sobre todo, a padres, alumnos y representantes del Ayuntamiento.

8. Sólo en un centro de los analizados tiene lugar una reunión del Consejo Escolar a partir de las 20,00 horas. Según los datos del M.E.C., sólo un 8 % de las reuniones de los Consejos tiene lugar a partir de esa misma hora. Este hecho limita la asistencia, fundamentalmente, del sector de padres de alumnos, como recuerda en su último informe el Consejo Escolar del Estado.

9. Cuando la zona de residencia del estudiante no coincide con la población donde se ubica el centro de enseñanza al que acude, la asistencia a las reuniones del Consejo Escolar y del A.P.A., así como las reuniones de alumnos —Asociaciones, Junta de Delegados, etc.— y a actividades extraescolares en general, queda igualmente limitada. La jornada lectiva continua actúa en el mismo sentido.

10. No obstante, ninguno de estos condicionantes básicos explica la no participación por sí solo; allí donde no se dan, las cuotas de participación son tan bajas como donde se dan.

11. Un factor básico que limita la participación es el carácter del centro. Cuando el centro no está concertado en un determinado nivel de estudios, puede no tener Consejo Escolar, como sucede en los centros privados religiosos estudiados. El gobierno del centro está entonces concentrado exclusivamente en manos del titular y la posibilidad de que la comunidad educativa intervenga en la gestión se reduce, en la práctica, al máximo.

12. Los padres de alumnos miembros de las Juntas Directivas de las A.P.As. y del Consejo Escolar atribuyen al desinterés del resto de los padres la falta de participación. De esta forma, evitan relizar un juicio crítico sobre su gestión y sobre la parte de responsabilidad que tienen en motivar al resto. Se trata de padres con estudios superiores en casi todos los casos, poco representativos por el sistema de elección y por el contacto con las bases. Pueden aprovechar el contacto con el equipo directivo y con esto de los profesores para obtener ventajas indirectas para la marcha académica de sus hijos. En este punto, ratificamos las experiencias anglosajonas de J. Lynh y J. Pimlott sobre la inutilidad del sistema de representación de padres vigente para lograr acercar los padres al centro. Hace falta, sobre todo en zonas rurales y en los barrios populares de las ciudades, llevar a cabo aproximaciones imaginativas a través de proyectos de investigación-acción que subrayen el aspecto de la educación de adultos en el tema de la participación de los padres en la educación de los hijos.

13. Los padres van poco al centro donde estudian sus hijos. Acuden más los clientes de los centros privados pero, en este caso, motivados casi exclusivamente por la marcha académica de su hijo (entrevistas con tutores).

14. Los padres con estudios superiores hablan con más frecuencia de política, sexualidad, música o arte con los hijos que quienes no tienen estudios o sólo tienen estudios primarios. Y lo mismo ocurre con otros hábitos culturales que se desarrollan en el hogar, como la lectura diaria de la prensa, y que pueden ser tomados como indicadores de la atención dedicada por parte de los padres a la educación de los hijos.

15. La ocupación, los estudios y el hábitat se muestran discri-

minantes cuando se presta atención a los hábitos culturales fuera del hogar de las familias que educan a sus hijos en los centros de enseñanza estudiados. Vivir en la capital y tener un padre con profesión liberal y estudios superiores hace que un alumno tenga más probabilidades de tener el hábito de la asistencia a teatros, museos, exposiciones, conciertos e incluso cine, lo que le puede reportar ventajas indirectas en sus estudios.

16. También los profesores atribuyen la falta de participación de padres y alumnos a un supuesto desinterés, sin pensar en su labor de motivación. Pueden llegar a desarrollar una actitud paternalista en algunos casos. Entonces, la falta de interés de los otros es disculpada por la edad de los alumnos, por el cansancio laboral de los padres, por su falta de preparación, por su lejana residencia.

17. Causas «verdaderas», es decir, no atribuidas en la escasa participación de padres y alumnos, es el temor a la misma y el desconocimiento tanto de las posibilidades y cauces legales —lo que implica un desconocimiento de los derechos en cuanto que actores escolares—, como de las ventajas que acarrea. En general, los padres y alumnos que no participan se muestran desinformados en alto grado, pero intuyen que la participación es algo positivo y no algo inútil de lo que hay que pasar. El temor tiene que ver con cierto complejo de inferioridad con respecto a los profesores debido a la menor preparación —salvo en el colectivo de padres de alumnos con estudios superiores—. Pero se detecta también temor a que la participación pueda suponer un conflicto, aunque sea mínimo con los profesores, de forma tal, que pueda ser interpretado por éstos como signo de hostilidad y puedan «vengarse» en el terreno académico.

18. La participación en clase, que podría ayudar a potenciar un alumnado participativo, en general, no lo hace en términos generales: impera la clase magistral, salvo en asignaturas sueltas que se consideran «marías». Buena parte de los profesores entrevistados no parecen entender la importancia de la máxima «aprender a participar participando». Ora piensan que la participación en clase es un lujo que sólo se pueden permitir ciertas materias, ora creen que participar es sobre todo, que los alumnos puedan hacer preguntas en clase, ora la imponen forzando la intervención del alumno, con lo cual crean un clima de tensión y desconfianza. Recordamos aquí este párrafo del Diseño Curricular Base:

A través de las relaciones que viven en la escuela los alumnos asimilan sistemas de valores y creencia, entre otros conocimientos culturales, y desarrollan determinadas actitudes. La dinámica del equipo educativo, el Proyecto Educativo de Centro, las relaciones entre profesores y adultos que trabajan en la escuela, con instituciones y personas del exterior, relaciones todas ellas que los alumnos tienen ocasión de observar y vivir, influyen de forma relevante en ese proceso¹.

Existen varios *modelos* de aprendizaje que pueden ayudar a cambiar esta situación —Acción-Reflexión (Freire), Ver, Juzgar y Actuar (J.O.C)—, algunos de los cuales aparecen ligados al Proceso de Solución de Problemas, como el de Aprendizaje por Experiencias. Como señala M. Sánchez Alonso, este último trata de romper el estereotipo que asocia el aprendizaje al profesor y el alumno al participante inexperto y pasivo. Para ello se concibe la posibilidad de generar, partiendo de la propia experiencia, y mediante la observación y la reflexión, conceptos, reglas y principios abstractos que guiarán el comportamiento y podrán ser modificados para aumentar su eficacia². Este mismo autor sugiere una extensa lista de Actividades y Contenidos de Formación que pueden favorecer el objetivo de «aprender participando» en clase. También pueden tenerse en cuenta algunas técnicas, especialmente incisivas en este sentido, como el «grupo secundario de discusión», el «trabajo activo en grupo» —que abarcaría desde círculos de estudios hasta equipos de estudio y exámenes de casos-tipos—, las «representaciones de papeles figurados» o los «trabajos de campo y visitas de estudio»³.

Debido a la importancia de este aspecto, sería igualmente recomendable la introducción de cursos o seminarios en la formación del profesorado —tanto inicial como permanente— que versaran sobre modelos, experiencias y técnicas en participación susceptibles de ser usadas en un aula.

En cualquier caso, no debe olvidarse que la apertura a este tipo

¹ M.E.C.: Diseño Curricular Base, p. 19.

² M. SANCHEZ ALONSO: *La participación. Metodología y práctica*, Editorial Popular, Madrid, 1991, p. 105.

³ M. SANCHEZ ALONSO: *Ibidem*, pp. 111 y ss.

de experiencias también depende de la voluntad de cada profesor. La consideración de fórmulas que tendieran a estimularla y/o a fiscalizarla podría ser interesante a través de algún tipo especial de inspección o de evaluación por parte del alumnado.

21. Podemos hablar de participación disuadida para referirnos a una experiencia en la participación en los órganos de gestión negativa, de forma tal, que los participantes acaben considerando inútil su aportación. Este fenómeno contribuye a explicar el absentismo de padres y, sobre todo, de alumnos en el Consejo Escolar. En el caso de la E.G.B., la corta edad de los alumnos puede hacer que se les trate como a menores y se les ignore o se les bloquee sin ninguna contemplación. En el caso de las enseñanzas medias, el primer mecanismo disuasorio es la fuerza de los votos —mayoría de los profesores—. Otro factor que opera en el mismo sentido son: la falta de soltura en el comportamiento en reuniones formales —la cual tiene que ver con el desconocimiento o la falta de experiencia en el manejo de procedimientos burocráticos formales—. El paternalismo, el «irse por las ramas», la confección del orden del día, la canalización de las reuniones hacia temas poco conflictivos previamente tratados y discutidos en el Claustro de Profesores o simplemente informados por los órganos unipersonales, una labor de moderación de los debates de tipo blando que elimine cualquier posibilidad de crítica, la forma de exponer los temas, la descalificación de las intervenciones de los alumnos cuando tratan de exponer un problema que personalmente no les afecta —particularizar o generalizar según convenga al profesor— constituyen, todos ellos, limitaciones a la participación.

22. Normalmente, las limitaciones enunciadas vienen impulsadas, cuando se trata de alumnos, por una presunción subyacente, comúnmente aceptada por los profesores, según la cual quien tiene una posición de subordinación —tiene que aprender— en el aula, puede tenerla —tiene que aprender igual— en el Consejo. De ahí, que la participación del alumnado sea vista con buenos ojos cuando se trata de participar en actividades extraescolares. Es bien vista la co-laboración, no la co-gestión. El profesorado ejerce en este punto una dominación tradicional y carismática, en términos weberianos.

23. Paralelamente, los profesores establecen su hegemonía en el gobierno del centro sobre la presunción subyacente de su profesionalidad, la cual se extrapola fuera del ámbito de la estricta

relación pedagógica. Según esta presunción, el profesor es un experto en educación, y puesto que se trata de gobernar un centro cuya principal función es la educación, debe respetarse su competencia. La participación de cualquier otro sector podría ser interpretada como una intrusión. Ejerce así un tipo de dominación burocrática.

24. En este caso, puede recomendarse la lectura de ciertos libros que informan acerca de los procedimientos formales de las posibilidades participativas previstas por la Ley, así como seminarios o cursillos en el mismo sentido, dirigidos sobre todo a alumnos y padres de los mismos⁴.

2. POSTURAS

Del negativo balance de la participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios se esperan comentarios negativos, los cuales variarán dependiendo del sesgo ideológico y técnico de quien los haga. Dos ejemplos solamente. En primer lugar, oigamos lo que concluye el propio Consejo Escolar del Estado en el capítulo «La participación en las comunidades educativas» de su último informe publicado:

«El Consejo Escolar del Estado debe reiterar una vez más lo manifestado en el informe del curso anterior respecto a la “existencia de algunos problemas en el funcionamiento de los Consejos Escolares, por lo que considera necesario un debate en profundidad sobre los mismos, con el objetivo de superarlos, por los componentes de la Comunidad Educativa...”»⁵

Por lo que este organismo recomienda la entrega de Actas sobre sesiones anteriores y demás documentación pertinente a los consejeros con la suficiente antelación, así como la facilitación de las actividades de las Asociaciones de padres y de alumnos que puedan impulsar la participación, por lo menos, aumentando el I.P.C. de las

⁴ Véase más adelante en este mismo capítulo.

⁵ Consejo Escolar del Estado: *op. cit.*, p. 31.

subvenciones otorgadas, cosa que no ha ocurrido desde 1989, según el Consejo estatal⁶.

Desde posiciones ideológicas conservadoras, el balance negativo de los Consejos Escolares, más intuido que seriamente documentado, al menos en lo que se refiere a sus causas, es cantado como un fracaso de la gestión de la Administración socialista que ideó y puso en práctica el sistema. Como ya se dijo en otra parte, en este terreno, el educativo, tan plagado de intereses ideológicos, los datos estadísticos pueden usarse, sin más reflexión —por tanto, mal usados— para apresurar la crítica.

Pero debe distinguirse entre dos tipos de críticas: aquellas que esperan cualquier oportunidad para proclamar la defunción del sistema imperante o de cualquier sistema que pretenda instaurar la democracia participativa en el gobierno de los centros, y aquellas que aspiran siempre y, en todo caso, a encontrar fórmulas si cabe más democráticas aún.

Es en este sentido, en el que se deben entender los juicios y declaraciones de la posición ideológica conservadora, que siempre vio con malos ojos al Consejo Escolar, incluso antes de su funcionamiento. Milagros Asenjo, autora de un reciente libro divulgativo en el que pasa revista crítica al sistema educativo —del que podría decirse que es la réplica conservadora, elaborada por el «gobierno en la sombra» o la oposición, de la obra oficial *El Sistema educativo español 1991*—, escribe:

«La participación escolar en España tiene un escaso arraigo y en los últimos años se ha debilitado, salvo escasas excepciones. Prueba de ello es el escaso entusiasmo que suscitan las elecciones a los consejos escolares, cuyos resultados el Ministerio nunca da a conocer en toda su magnitud...

Las atribuciones que la L.O.D.E. concede a los consejos escolares superan las de otras instituciones análogas en el resto de países de nuestro entorno europeo, donde nunca toman decisiones y se limitan al asesoramiento»⁷.

⁶ C.E.E.: *op. cit.*, p. 46.

⁷ Milagros ASENJO: *El camaleón. Educación: la gran estafa socialista*, Tibidabo, Barcelona, 1992, pp. 95-96.

Esta autora no duda en proclamar el fracaso del sistema de participación de los Consejos Escolares debido tanto a la politización como a la apatía⁸, pero nunca basando sus afirmaciones en estudios sobre las causas de los problemas sufridos por dicho sistema, sino haciendo partir sus afirmaciones de un posición previa negativa, de rechazo de cualquier fórmula que suponga un órgano de gobierno del centro decisivo, no meramente consultivo.

Lecturas negativas del sistema de participación ideado por la Ley de este tipo han abundado en los últimos tiempos, justificando la crítica de ciertos sectores organizados del mundo de la educación. Así, por ejemplo, Joan Domènech i Francesch y Jesús Viñas i Cirera, en un repaso a las elaboraciones en curso de la federación catalana del M.R.P. (Movimiento de Renovación Pedagógica), mencionan como una de las medidas propuestas el fomento de la participación de la comunidad educativa, señalando acto seguido:

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 abandonarlo⁹.

Ahora bien, a partir de aquí observamos varias posiciones o posturas que pueden informar o estar en la base de decisiones administrativas tendentes a resolver el problema de las lagunas participativas y sus causas, tal y como aquí se han visto. Si hubiera que clasificarlas, bien podríamos encajarlas en un continuo que va de un polo idealista a otro realista.

Quienes están más cerca de una postura idealista que realista escriben sobre el problema de la participación en términos abstractos y su base teórica suele venir dada por teorías pedagógicas y sociopolíticas críticas utópicas. Al no tener en cuenta las investigaciones hechas sobre la realidad escolar desde esquemas materiales, el resultado suele ser un conjunto de conclusiones, algunas de las cuales pueden impulsar el cambio eficazmente, y otras, la mayoría,

⁸ Milagros ASENJO: *op. cit.*, p. 99.

⁹ Joan DOMENECH FRANCESCH y Jesús VIÑAS CIRERA: «Cien medidas para mejorar la escuela pública», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 199, 1992, p. 23.

no. Sin que tengamos la intención de dar cuenta profusamente de estas posiciones, sí que creemos que puede ser interesante describir someramente sus presupuestos.

Uno de los últimos libros publicados, desde esta perspectiva, es el de Santiago Sánchez Torrado, a la sazón gestor del programa de educación de adultos de la Comunidad de Madrid. El comienzo del escrito de Sánchez Torrado es correcto. Vivimos en una sociedad democrática cuyo motor es la participación de los ciudadanos en múltiples niveles, la cual no se improvisa sino que se aprende. La educación juega un papel importante precisamente en el desarrollo de los hábitos participativos¹⁰. Igualmente, se identifica correctamente el obstáculo general a la participación consistente en un contexto socioeconómico pobre.

Ahora bien, estas aproximaciones correctas al tema sólo enuncian verdades consabidas y asumidas por todos. Más adelante, se da con el núcleo del discurso, dentro de unos parámetros altamente teóricos e idealistas. Los hábitos participativos que la educación debe desarrollar son enunciados en este contexto: la empatía de las cosas, la comprensión, el diálogo, la tolerancia.

«La autopromoción, el deseo eficaz y compartido de ser más y de vivir mejor —en el sentido más pleno de la palabra— constituyen el núcleo del fenómeno participativo. La cultura —entendida como proceso de búsqueda y de identificación comunitaria— es otro poderoso elemento de participación. Y por debajo de todo ello alienta la comunicación como estímulo permanente, como eje del proceso de motivación y de cambio»¹¹.

La participación se define como un proceso gradual y permanente, como «una empresa de largo alcance» en la que —y en esto se siguen las huellas del brasileño Pedro Demo— el hombre se encuentra consigo mismo y con los demás, aumentando así la calidad de vida.

Los presupuestos sobre los que descansa esta manera de enfocar el tema son presupuestos axiológicos tomados de una corriente

¹⁰ Santiago SANCHEZ TORRADO: *Educación de adultos y calidad de vida*, Roure, Barcelona, 1991, p. 34.

¹¹ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, p. 65.

idealista de autores, tales como el citado Pedro Demo, Pablo Freire, Erich Fromm, John Dewey o Herman Hesse. El objetivo central es luchar contra el fenómeno de la alienación del hombre en la sociedad actual contraponiendo valores como el amor, la ternura o la identidad, valores que deben ser parteados por la libertad¹². «La crisis de nuestro tiempo únicamente se resolverá —dice Sánchez Torrado— mediante el retorno del hombre a la vida plena, a su ser activo», de ahí que se desemboque en la reivindicación de la utopía como «actitud inicial y radical de inconformismo» ante la realidad existente¹³.

El punto de partida de estos presupuestos es, pues, la crisis que padecemos. El hombre moderno, o mejor posmoderno, está envuelto en una crisis social caracterizada por el hundimiento de los valores humanistas y evangélicos; el problema de fondo es que el hombre se encuentre con él mismo y vuelva a ser feliz, es decir, auténticamente feliz. Se parte de la base de la infelicidad del hombre moderno, causada, en última instancia por la razón instrumental y tecnocrática del mercantilismo capitalista.

«La educación ha de intentar una respuesta coherente a la crisis de valores y a la falta de vínculos característicos del mundo actual, al racionalismo e individualismo, al sentimiento de inseguridad que aquejan al hombre de hoy. Tales señas de identidad desembocan fácilmente en vacío existencial, crisis de sentido e incapacidad de participación a todos los niveles»¹⁴.

Como la crisis es una crisis de valores, la educación como profilaxis debe ser, antes que nada, una «educación moral» directamente inspirada en la doctrina pedagógica más alejada del mundo real que ha existido, la inspirada en Rousseau:

«Y ese mundo de valores guarda una relación muy estrecha, asimismo, con la educación de la sensibilidad, de los sentimientos... Una educación moral a base de puros imperativos resultará desencarnada e incompleta si no se

¹² SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, pp. 14-15.

¹³ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, pp. 22-23.

¹⁴ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, pp. 56-57.

templa y asienta en los fondos decisivos de la personalidad: esos sentimientos profundos, largamente cultivados, vecinos a la voluntad operativa»¹⁵.

Pero, ¿cuáles son los valores morales que deben educarse?, ¿de qué ideal de hombre, de qué moral y cultura concretas se nos habla? Sánchez Torrado menciona el esfuerzo personal, la responsabilidad, la seriedad moral y el cultivo de la voluntad. Todos ellos dibujan la vieja ética de la cultura tradicional ascética, aquella que marca las metas de la carrera hacia la perfección.

Esa cultura se concebirá como una instancia salvadora —de la crisis—, cuya función es una reedición de la vieja misión ilustrada de dar luz a los pobres hombres que viven en las tinieblas. Y en efecto, se usa la perspectiva dieciochesca de la fe ciega en la razón liberadora. Esa razón, entonces como ahora, tenía la función de liberar al hombre de los vicios, de los perjuicios, del placer, de su animalidad, para establecer sobre una tabla rasa el ideal del hombre burgués, el hombre culto por excelencia, el que practica una cultura «libre», es decir, unos hábitos de dilentantismo —*ethos* aristocrático estudiado por Weber y Veblen— que se cree son los únicos que aumentan el carácter auténticamente humano del individuo. Subyace aquí, en el fondo, cierto ideal cultural elitista, anti-masa diríamos, este hombre super-ilustrado, edificado sobre las ruinas del placer y del «vicio» a través del rigorismo puritano típicamente burgués.

«Es un fenómeno bastante desasosegante contemplar estos nuevos barrios de estructura urbana aceptable, con viviendas agradables, donde habitan personas de una vulgaridad llamativa e hiriente, atrapadas burdamente por el consumo, por el deporte como único horizonte cultural...»¹⁶.

«Se es tanto más persona cuanto más conciencia se tiene de la base cultural que uno disfruta, cuanto mayor riqueza de sensibilidad e inteligencia se despliega ante los demás y ante uno mismo. Es indispensable profundizar en

¹⁵ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, p. 57.

¹⁶ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, p. 66.

la cultura, alimentarla, cultivarla: leer, viajar, contemplar obras de arte...»¹⁷.

Esta posición idealista entronca con la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt, del «hombre unidimensional», que se empeña en ver al sujeto moderno —alienado— como objeto de manipulación de estructuras y mecanismos que no controla o de los cuales no es consciente.

Habermas es una de las fuentes principales donde beberá, de hecho, la llamada *Teoría crítica de la enseñanza*¹⁸, versión remozada y pedagógica de la Teoría Crítica de la Sociedad, y una de las corrientes que mejor expresan la posición idealista que tratamos de describir. Con la finalidad de liberar la existencia de los hombres de los procesos sociales alienantes que escapan a su control, estos autores propondrán cierto método de acción de ida y vuelta. Partiendo éstos de la autorreflexión de las situaciones vividas, de las subjetividades y pasando por un «proceso de ilustración», se cree que se llegará a un «discurso práctico» que implemente teoría y práctica y permita transformar las situaciones educacionales.

En este sentido Henry A. Giroux, autor que cultiva los supuestos esenciales de estas posiciones desde una perspectiva entre pedagógica y sociológica, hablará del «discurso de la experiencia de los alumnos». Dicho discurso pretende demostrar, de acuerdo con el esquema mental del esoterismo, que lo que se entiende por razón y conocimiento es sólo una forma determinada de organizar la comunicación y las categorías de la experiencia social que le sirve de base, cuya contingencia y naturaleza ha sido ocultada¹⁹.

Este tipo de posiciones privilegia el ámbito de la comunicación y propone grandes soluciones a nivel teórico y abstracto, como la emancipación a través de la participación. No nos suele pasar de las recomendaciones generales, del estilo de las tópicas llamadas al diálogo entre los interlocutores sociales —en este caso serían escolares— afectados.

Pero lo importante aquí es darse cuenta de que las soluciones a

¹⁷ SANCHEZ TORRADO: *op. cit.*, p. 58.

¹⁸ CARR y KEMMIS.

¹⁹ Henry A. GIROUX y R. FLECHA: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure, Barcelona, 1992, pp. 85-86.

las que llegan este tipo de teorías educativas y participativas liberadoras pasa por depositar una máxima confianza en el profesorado.

«Una pedagogía de la política cultural entendida en tales términos supone una tarea doble para los profesores. En primer lugar, éstos deben analizar cómo se organiza la producción cultural —dentro de las relaciones de poder disimétricas— a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la totalidad de la enseñanza en tanto que experiencia vivida. En segundo lugar, los profesores deben elaborar estrategias políticas que les permitan participar, tanto dentro como fuera de las escuelas, en las luchas sociales destinadas a conseguir que las escuelas sean esferas públicas democráticas, es decir, lugares en los cuales los alumnos son educados para ser ciudadanos activos y críticos, dispuestos a luchar por los imperativos y principios de una democracia significativa y sustancial»²⁰.

Se advierte ahora por qué denominamos idealista a esta posición. R. J. Bernstein objetaba que la denuncia de la teoría crítica habermasiana de las tramas ideológicas de dominación y su propuesta del discurso práctico no garantizaban el paso a la acción y podían quedar en mero ideal.

Si uno quiere dar cumplimiento a la promesa de desarrollar una teoría práctica que tenga alcance práctico, no basta con recuperar la idea de la autorreflexión orientada por un interés emancipador... Todo lo dicho es necesario, pero la propia idea del discurso práctico (la de unos individuos comprometidos en una argumentación dirigida a la formación de una voluntad racional) fácilmente puede degenerar en un «mero ideal», salvo que se realicen concreta y objetivamente las condiciones materiales necesarias para tal discurso, y sólo entonces. Habermas... no ofrece ningún entendimiento de cómo va a conseguirse eso»²¹.

²⁰ Henry A. GIROUX y R. FLECHA: *op. cit.*, p. 83.

²¹ Citado por Wilfred CARR y Stephen KEMMIS: *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona, 1988, p. 163.

Como reconocen los propios teóricos críticos Carr y Kemmis, pese a la contracrítica de Habermas, este problema sigue en pie²².

La concepción del investigador como «crítico amigo»²³ del maestro y la predisposición a la lucha de los maestros, no parece muy realista si se tienen presentes los resultados de esta investigación, los cuales se establecen sobre dos bases bien diferentes. En primer lugar, la percepción de los centros de enseñanza como espacios de lucha por el poder por parte de grupos de intereses opuestos. En segundo lugar, y fundamental, la situación de dominación ejercida por el grupo de los profesores que erigen su hegemonía en ese espacio por medio de una ideología que tiene mucho de pragmática y casi nada de altruista.

Así las cosas, toda posición realista, única que puede realmente informar propuestas que operen eficazmente en la realidad para transformarla con arreglo al objetivo central y global de democratización de la vida de los centros de enseñanza, tendrá que partir de estos hallazgos empíricos y no de elucubraciones teóricas sobre utopías lejanas. Precisamente, uno de los peligros de la posición idealista, contraria a estos hallazgos, es su autoexcusa de constituir un proceso a largo plazo.

Mientras la participación se conciba como una «empresa de largo alcance» se estará permitiendo el aplazamiento de medidas administrativas concretas y operativas, en el falso entendido de que el cambio no se observa fácilmente ya que es cuestión de mucho tiempo, de invisibles procesos de transformación de las conciencias, de mentalización del ciudadano medio. Si la solución al problema de la participación es invisible y a largo plazo, se será comprensivo con la persistencia de sus déficits, al paso que se beneficiará uno de la exculpación: la culpa está en la conciencia de la masa «inculta» y consumista.

Una postura realista en este tema es, sin embargo, bien diferente. Para empezar parte de diferenciar las distintas formas de no participación. En vez de meter en un mismo saco a toda falta de

²² CARR y KEMMIS: *op. cit.*, p. 163.

²³ De nuevo cuño debe ser la relación que se establece entre investigador y practicante: «relaciones colaborativas», en las que el «observador» se convierte en un «crítico amigo» que ayuda a los «actores» para que actúen con más sabiduría, prudencia y sentido crítico en el proceso de transformar la educación» (CARR y KEMMIS, *op. cit.*, p. 173).

participación, en el falso saco de la sociedad tecnocráticamente manipulada, distingue dos tipos distintos de actitudes, tal y como tuvimos ocasión de ver en otro capítulo. Por un lado, se encuentran aquellos que no quieren participar porque no están interesados en los beneficios que les podría reportar. Ante este tipo de actitud, el investigador no debe caer en la tentación de pensar que el actor que la adopta es un pobre sujeto inconsciente y oscuro sobre el que alguien debe aportar luz con la idea de que una vez informado de las ventajas abrazará *motu proprio* —se convertirá— al sistema participativo. No debe caer en esa tentación si no se quiere practicar un tipo de etnocentrismo ciertamente trasnochado.

El problema de la participación en estas altitudes se vuelve escurridizo al tiempo que se complica sobremanera. Tiene que ver con las discusiones al hilo del paso de la modernidad a la posmodernidad y de la consiguiente pérdida de vigencia de los constructores y valores en los que la primera se asentaba. Ocurre que en una sociedad avanzada como la nuestra, una vez que se desarrolla cierta tradición democrática, unida a cierto nivel de vida, pueden proliferar las actitudes hedonistas, que al no estar educadas en la ética puritana que exige el compromiso solidario prefieren inhibirse en el juego participativo.

En este caso la pregunta es: ¿no soy libre de no participar? Y aquí pueden encajar parte, al menos, de los porcentajes de abstención en las elecciones políticas y en las elecciones al Consejo Escolar. De hecho, en la línea de escritores posmodernistas, como Baudrillard, podría sospecharse que en los últimos tiempos la gente está «cansada» de tanta democracia, entendida como estilo de vida que exige un gran cúmulo de esfuerzos para cumplir con las exigencias del guión de un ciudadano responsable que ejerce sus infinitos derechos en todos los ámbitos de la vida cotidiana. De ahí, la no participación como respuesta hedonista ante una participación demasiado exigente y demasiado seria, demasiado poco placentera y dionisiaca.

El proceso que nos roba nuestra libertad y nos introduce en un ciclo de la predestinación tiene mayores posibilidades de seducirnos que el de una libertad y de una responsabilidad que también, de todos modos, carecen de fundamento: en lugar de entregarnos a la comicidad de una

libertad enfrentada con su propio fundamento nos dedicamos, más bien, a la tragicidad de la pura arbitrariedad. Cada uno de nosotros prefiere secretamente un orden arbitrario y cruel que no le deja elección, a las angustias de un orden liberal en el que ya no sabe lo que quiere: pues en el primer caso está entregado a la determinación máxima, y en el segundo a la indiferencia²⁴.

Debemos pensar que las formas mayoritarias de resistencia del alumnado en las aulas, en nuestra época, no pasan por el vandalismo ni por la cultura contraescolar —conectada con la cultura obrera de fábrica— de la que habla Willis²⁵. Más bien parecen tienden a generalizarse formas más neutras y anodinas de resistencia que tienen que ver con la apatía y la desmotivación y que no siempre causan fracaso escolar, aunque sí falta de participación. En esta línea, Testanière introdujo, dentro de la etiqueta «patología social», un grupo de estudiantes «instrumentalistas», distinguibles por su excesivo egoísmo e individualismo, así como otro de «indiferentes», faltos de motivación, energía e ilusión²⁶. Pero si pensamos que se trata de actitudes acordes con un nuevo contexto sociocultural en el que se enmarcan las funciones docentes, caracterizado por un debilitamiento de la figura de autoridad, en ese caso no las calificaremos ya de «patológicas». El alumnado, de forma relativamente consciente, contribuiría con ellas a minar aún más la posición de dominación del profesor. Vista desde este nuevo punto de vista, su estrategia consistiría en adoptar la forma de una pantalla en la que el enseñante proyectaría sus acciones, las cuales rebotarían continuamente, o bien, lo que no es contradictorio con lo anterior, serían absorbidas sin respuesta, como en un pozo sin fondo. En cualquier caso, la comunicación pedagógica quedaría cortocircuitada. La falta de participación del alumnado semejaría a un ordenador que sólo responde si se le da instrucciones precisas y cuyo uso se dedica, sobre todo,

²⁴ Jean BARDRILLARD: *Las estrategias fatales*, Anagrama, Barcelona, 1985, p. 182.

²⁵ P. WILLIS: *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid, 1988.

²⁶ J. TESTANIERE: «Le chahut traditionnel et le chahut animique», *Revue Française de Sociologie*, vol. 8, 1968. Véase también de W. TYLER: *Organización escolar*, Morata, Madrid, 1991, capítulo VIII: «Pauta de conducta desviada: adaptación y anomia».

al mero almacenaje de datos. La información sería recibida de forma acrítica, neutralizándose la iniciativa propia y desgastando, por tanto, la energía del profesor —del usuario del ordenador—. Esta forma de resistencia opaca remite al componente inercial del comportamiento del alumnado actual, una de las fuentes de las que extrae su sentido. La mayor parte de los estudiantes lo son por inercia, no por inclinación vocacional hacia unos estudios específicos —piénsese, por ejemplo, en los estudiantes universitarios que cursan estudios no elegidos en primera opción.

Por otro lado, al ser el centro de enseñanza una organización que, como una empresa, persigue unos objetivos dentro de unos parámetros de calidad, la participación de todos los actores, traspasados ciertos límites, puede entrar en colisión con la eficacia y con la figura de autoridad del profesor. Es cierto que el discurso abre infinitas posibilidades participativas, pero en la confianza de que el actor nunca las utilizará, porque, en ese caso, se produciría una catástrofe, el colapso del sistema. Probablemente, esto es lo que permitiría a Baudrillard explicar, en el fondo, el fenómeno de desaprovechamiento de los cauces y mecanismos legales de participación en los centros de enseñanza.

¿Dónde acaba la participación?, ¿dónde comienza el exceso de participación? En realidad, lo que no se dice en el discurso de la participación es que la *buena* participación se detiene en los *signos* de la participación. Pero las cosas no siempre ocurren así²⁷.

Algunos comentaristas, basándose en parte en esta idea, más o menos intuitiva, han dado a entender que parte del negativo estado de cosas en este tema de la participación viene del hecho de la burocratización de las instituciones y movimientos de base sociales críticos. El poder les concedería el estatus de canales oficiales de transmisión de demandas, pero entonces, al perder todo aspecto de lucha clandestina, se prestarían al juego de negociaciones y cierta parcela de poder que acabaría por disolver su auténtico espíritu crítico. Esto es, más o menos, lo que habría sucedido, por ejemplo, con las asociaciones de estudiantes para Milagros Asenjo:

²⁷ Jean BAUDRILLARD: *La transparencia del mal*, Anagrama, Barcelona, 1991, p. 85.

«Este asocianismo estudiantil de finales de los ochenta y de la primera década de los noventa nada tiene que ver con el de los “revolucionarios” del 68 o de la predemocracia española. Hoy los líderes están cómodamente instalados en sus campañas de cristal y sus protestas están subvencionadas»²⁸.

Margarita Rivière, en su crítica de los pensadores posmodernos, y en concreto, en este punto, de Gilles Lipotewski, opina que el estado del bienestar seduce, en los tiempos que corren, al ciudadano hasta hacerle desistir de cualquier intento de participación, ya que sus funciones son tan amplias como para hacerle creer que él sólo se basta para procurar su felicidad:

«El estado de bienestar es el gran seductor, padre y hermano que hace posible nuestra felicidad, condición previa para que nosotros mismos podamos seducir y ser seducidos. La seducción del estado del bienestar consiste en la asunción de toda la responsabilidad que le delegan de su propia cuota los ciudadanos... ¿Quién va a querer razonar cuando la imagen basta?, ¿Quién desea *comprometerse* y *participar* en política cuando el poder dice que está ahí para solucionarlo todo y para que nuestros problemas no existan?...»²⁹

De esta forma, la cultura da la vuelta a la tesis clásica en politología de Almond y Verba acerca de la «cultura cívica», como estadio superior de la cultura política a la que llegan los ciudadanos de una democracia, de forma que delegan el poder político en las manos de unos profesionales, los cuales deben responder de su gestión si quieren seguir teniendo la confianza de la población y no perder su trabajo³⁰.

Margarita Rivière no entiende esta delegación del poder como un proceso responsable, consciente y eficaz —y, por lo tanto, de-

²⁸ Milagros ASENJO: *op. cit.*, p. 101.

²⁹ Margarita RIVIERE: *Lo cursi y el poder de la moda*, Espasa Calpe, Madrid, 1992, pp. 157-158.

³⁰ G. A. ALMOND y S. VERBA: *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton, Princeton U. Press, 1963.

seable—, sino como un proceso de peligrosa abdicación inconsciente. El ciudadano es un ser hiptonizado por la seducción del Estado, víctima de fantasmal conspiración. El sujeto debe ser, en el fondo, según nueva versión secular del moralísimo antihedonismo cristiano, un ser débil, constantemente tentado, por lo visto, a caer en las redes de la pasividad receptiva, de la irresponsabilidad. La falta de participación vendría explicada pues, según estos esquemas, por cierta «teoría de la conspiración» que culpabiliza al individuo posmoderno por su falta de ascetismo y por su infantilismo, lo cual, en última instancia lo desculpabiliza, víctima del imperio de cierta razón instrumental, puramente tecnológica y mercantilista.

Contra esta laguna participativa las aportaciones deben partir, inevitablemente, de los debates teóricos. Las propuestas administrativas que quieran sin embargo incidir ya en el cambio democratizador en los centros de enseñanza deberán, por el contrario, centrarse en el otro tipo de actitud no participativa, en la, digamos, otra mitad, de la no participación; aquella que viene directa o indirectamente causada por el funcionamiento de la propia organización escolar. Con otras palabras: las propuestas deben incidir en la neutralización de los obstáculos a la participación de los actores escolares que menos participan y que tienen su origen en su dominación por otros actores.

En concreto, de la investigación presente se deduce la necesidad de encontrar antídotos que consigan desbloquear la participación de los padres y de los alumnos causada por la hegemonía de los profesores fundamentalmente. Las soluciones pasan, por tanto, por el robustecimiento de las Asociaciones de padres y alumnos³¹ y por una información completa y profunda a estos dos colectivos a través de seminarios, charlas u otro tipo de campañas. En esta información debería adiestrarse a los distintos colectivos en el manejo de las técnicas participativas. En cualquier caso, debe quedar claro que las medidas no deberán confiar en el altruismo de ningún colectivo, especialmente del profesorado, para el objetivo de ampliar los espacios de la participación.

³¹ Con medidas que partan de la base de intereses y de pragmatismo sobre la que se organiza por lo visto y en la práctica el centro. Así, por ejemplo, algún tipo de remuneración económica a los delegados y representantes de alumnos y padres.

Por otra parte, las propuestas realistas pueden concentrarse en el grupo de los padres de alumnos, trabajando en múltiples frentes de cara a aumentar su motivación en la atención a la educación de sus hijos. La participación de este colectivo es vital, no sólo como anzuelo para los alumnos, sino como única manera de contrarrestar la oposición que caracteriza a las relaciones pedagógicas y que se extrapola, por lo visto, a las relaciones extra-académicas dentro del centro.

CUESTIONARIO
(Influencia familia-comunidad escolar)
Salamanca, diciembre de 1991

PREGUNTAS

(Nota: Cuando en las preguntas que vienen a continuación hablemos de su hijo/a nos estamos refiriendo al o a la que estudia 8.º de E.G.B. o 3.º de B.U.P. en alguno de estos centros.)

Año 1992 Número cuestionario: (1-3)

P1. Tipo de centro en el que cursa estudios su hijo/a:

- Público 1
 - Privado-religioso 2
- (4)

P2. Curso en el que se encuentra matriculado:

- Octavo de E.G.B. 1
 - Tercero de B.U.P. 2
- (5)

P3. Ocupación del cabeza de familia:

- Empresario agrario con asalariados 1
 - Empresario agrario sin asalariados (autónomos) 2
 - Resto agrarios (jornaleros) 3
 - Empresario no agrario con asalariados 4
 - Empresario no agrario sin asalariados (autónomos) 5
 - Profesiones liberales 6
 - Directores y gerentes 7
 - Personal alto e intermedio de la Administración y las empresas 8
- (6-7)

• Resto de personal de la Administración y de empresas	9
• Capataces	10
• Obreros cualificados (especialistas)	11
• Obreros no cualificados (peones, trabajadores de líneas de montaje, etc.)	12
• Resto de personal de servicios (conserjes, porteros, etc.)	13
• Miembros de las Fuerzas Armadas	14
• En paro	99

P4. Estudios del cabeza de familia:

• Sin estudios	1	
• Primarios	2	(8)
• Medios	3	
• Superiores	4	

P5. ¿Podría decirme los ingresos mensuales netos que por todos los conceptos entran en su hogar?

(FIJESE BIEN QUE NO INTERESA QUE SE DIGA LA CANTIDAD EXACTA, SINO EL NUMERO CORRESPONDIENTE AL TRAMO EN EL CUAL ESTAN COMPRENDIDOS)

• Hasta 45.000 pesetas	1	
• De 45.001 a 75.000 pesetas	2	
• De 75.001 a 100.000 pesetas	3	
• De 100.001 a 150.000 pesetas	4	
• De 150.001 a 200.000 pesetas	5	
• De 200.001 a 275.000 pesetas	6	(9)
• De 275.001 a 350.000 pesetas	7	
• De 350.001 a 450.000 pesetas	8	
• Más de 450.000 pesetas	9	
• No contesta	0	

P6. Ubicación del centro:

• Salamanca capital	1	
• Salamanca provincia	2	(10)

P7. ¿En cuál de estas situaciones se encuentra su familia?:

• Padres casados residiendo en el mismo hogar	1
---	---

- Padres casados que no residen en el mismo hogar normalmente por causa de trabajo u otra que no sea la incluida en causa..... 2 (11)
- Un solo padre en el hogar por viudez, separación, divorcio u otras causas..... 3

P8. Número de adultos (mayores de edad) que viven en la familia, sin contar padres:

- Abuelos: (12)
- Hermanos: (13)
- Otros parientes: (14)

P9. *Ratio* padres-hijos que viven en la familia:

- Un padre-un hijo..... 1
- Un padre-dos hijos 2
- Un padre-tres hijos 3
- Un padre-cuatro hijos o más 4 (15)
- Dos padres-un hijo 5
- Dos padres-dos hijos 6
- Dos padres-tres hijos 7
- Dos padres-cuatro hijos o más 8

P10. *Ratio* padres-hijos menores de dieciséis años que viven en familia:

- Un padre-un hijo..... 1
- Un padre-dos hijos 2
- Un padre-tres hijos 3
- Un padre-cuatro hijos o más 4 (16)
- Dos padres-un hijo 5
- Dos padres-dos hijos 6
- Dos padres-tres hijos 7
- Dos padres-cuatro hijos o más 9

P11. Número de hijos que estudian y viven en la familia según estudios:

- E.G.B.: (17)
- B.U.P.: (18)
- F.P. 1: (19)
- F.P. 2: (20)
- Universidad: (21)
- Otros: (22)

P12. Nota media obtenida por su hijo/a el curso pasado (hacerla equivalente a):

- Insuficiente 1
- Aprobado 2
- Bien 3
- Notable 4 (23)
- Sobresaliente 5
- Matrícula de honor 6

P13. Calificación en junio del curso pasado en las siguientes materias (a contestar sólo en caso hijo/a en 8.º de E.G.B.):

	<i>Insuficiente</i>	<i>Aprobado</i>	<i>Bien</i>	<i>Notable</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>Matrícula de Honor</i>
Matemáticas	1	2	3	4	5	6
Lengua española	1	2	3	4	5	6
Idiomas	1	2	3	4	5	6
Ciencias sociales	1	2	3	4	5	6

P14. ¿Con qué frecuencia diría usted que habla con su hijo/a de los siguientes temas?:

	<i>Nunca</i>	<i>Alguna vez durante el curso</i>	<i>Alguna vez al mes</i>	<i>Semanalmente</i>	<i>Todos los días</i>	<i>Ns/nc</i>
Religión	1	2	3	4	5	9
Política	1	2	3	4	5	9
Sexualidad	1	2	3	4	5	9
Música	1	2	3	4	5	9
Arte	1	2	3	4	5	9
Deporte	1	2	3	4	5	9

P15. ¿Cuánto tiempo dedica normalmente a ayudar a su hijo/a en sus tareas escolares?:

- No tengo tiempo 1
- No tengo capacidad 2
- Una hora por semana aproximadamente 3
- Dos-tres horas por semana aproximadamente 4 (34-35)

- Cuatro-cinco horas por semana aproximadamente 5
 - Seis horas o más por semana 6
 - Cuando lo necesita 7
 - No lo necesita 8
 - No tiene tareas que hacer normalmente 9
 - NS/NC 10 (34-35)
- P16. ¿Dispone su hijo/a de una habitación independiente para estudiar?:
- Sí: (36)
 - No:
- P17. ¿Durante el curso pasado fue usted alguna vez al centro donde estudió su hijo/a?:
- Sí: (37)
 - No:
- (EN CASO DE CONTESTAR NO IR A LA PREGUNTA 20)
- P17a. ¿Podría recordar cuántas veces?: (38-39)
- P18. Si usted fue alguna vez al centro donde estudió su hijo/a durante el curso pasado, ¿podría especificar el motivo de su visita y las veces que fue para ello, según la lista que a continuación se le ofrece?:

	<i>Motivo</i>	<i>N.º de veces</i>
Reuniones del consejo escolar		1
Reuniones de la asociación de padres de alumnos ..		2
Entrevistas con el tutor/a		3
Entrevistas con un profesor/a		4
Entrevista con el director/a		5
Entrevista con el/la jefe de estudios		6
Entrevista con el psicólogo/a		7
Fiesta del centro/«Día del Padre»		8
Actividades religiosas (misa, etc.)		9
Actividades deportivas		10
Reuniones generales de padres de alumnos convocadas por el personal del centro (no A.P.A.)		11

	<i>Motivo</i>	<i>N.º de veces</i>
Conferencias	12	
Cine	13	
Otras actividades económicas	14	

P19. En caso de que hubiese acudido al centro para alguna entrevista de las citadas anteriormente, ¿podría especificar si la pidió usted o la otra persona?

P19a. Entrevistas con el tutor-a:

- Iniciativa propia 1
- Iniciativa del tutor 2 (68)

P19b. Entrevistas con un profesor-a:

- Iniciativa propia 1
- Iniciativa del tutor 2 (69)

P19c. Entrevistas con el director-a:

- Iniciativa propia 1
- Iniciativa del tutor 2 (70)

P19d. Entrevistas con el/la jefe de estudios:

- Iniciativa propia 1
- Iniciativa del tutor 2 (71)

P19e. Entrevistas con el psicólogo-a:

- Iniciativa propia 1
- Iniciativa del tutor 2 (72)

P20. Si a su hijo se le presentase la oportunidad de un buen trabajo al acabar este curso y con todo aprobado, ¿qué le recomendaría?:

- Que cogiese el trabajo 1
- Que no lo cogiese 2 (73)

P21. Tal y como están las cosas, ¿cree que su hijo irá a la Universidad?:

- Lo más probable 1
- Es difícil 2
- Es casi imposible 3 (74)
- No tengo ni idea 4
- No contesta 5

P22. En caso de que su hijo pudiese ingresar en la Universidad, ¿qué tipo de carrera cree que estudiaría?:

- Una carrera de letras 1
- Una carrera de ciencias 2
- Una de ingeniería 3 (75)
- No tengo ni idea 4
- NS/NC 5

P23. ¿Cuál de estas tres actitudes diría usted que adopta normalmente en su estudio?:

- Suelo exigirle que estudie todos los días un rato 1
- Suelo exigirle que estudie algún día que otro 2 (76)
- No le exijo que estudie 3
- NS/NC 4

P24. ¿Suele emplear algún tipo de castigo con su hijo/a en el caso de que suspenda?:

- Sí 1 (77)
- No 2

P25. ¿Suele emplear algún tipo de premio o recompensar a su hijo si saca buenas notas?:

- Sí 1 (78)
- No 2

P26. ¿Cómo de satisfecho está usted con respecto a la educación que su hijo recibe en el colegio?:

- Muy satisfecho 1
- Bastante satisfecho 2 (79)
- Poco satisfecho 3
- Nada satisfecho 4

P27. Respecto a la disciplina que recibe su hijo/a en el colegio, ¿cuánto diría usted que le preocupa este tema?:

- Mucho 1
- Bastante 2 (80)
- Poco 3
- Nada 4

P28. Pertenece a algún tipo de asociación u organización conjuntamente con su hijo?:

- Religiosa 1
- Deportiva 2 (Tarjeta B)
- Política 3
- Cultural 4
- Otras 5 (1)
- Ninguna 6

P29. ¿Utiliza normalmente su hijo/a algún tipo de transporte para ir al centro donde estudia?:

- Sí 1 (2)
 - No 2
- ¿De qué tipo?:
- Público 1 (3)
 - Privado 2

P30. ¿Se acuerda de cuántas veces ha cambiado de domicilio en los últimos diez años?:

- Una vez
- Dos veces
- Tres veces (4)
- Cuatro o más veces
- Ninguna
- NS/NC

P31. Entre sus amigos personales, ¿hay algún profesor-a de su hijo/a?:

- Sí 1 (5)
- No 2

P31a. ¿Número aproximado?: (6)

P32. Entre sus amigos personales, ¿hay algún padre de compañeros de su hijo/a?:

- Sí 1
- No 2 (7)

P32a. ¿Número aproximado? (8)

P33. ¿Con qué frecuencia van a su casa compañeros de su hijo/a?:

- Nunca
- Alguna vez que otra
- Semanalmente (9)
- Todos o casi todos los días
- NS/NC

P34. ¿Con qué frecuencia diría usted que realiza las siguientes actividades junto con su hijo/a?:

	<i>Nunca</i>	<i>Alguna vez durante el curso</i>	<i>Alguna vez al mes</i>	<i>Semanalmente</i>	<i>Todos los días</i>	<i>Ns/nc</i>
Ver la televisión	1	2	3	4	5	9
Oír la radio	1	2	3	4	5	9
Escuchar música	1	2	3	4	5	9
Leer prensa	1	2	3	4	5	9
Leer libros	1	2	3	4	5	9
Pasear	1	2	3	4	5	9
Ir de compras	1	2	3	4	5	9
Ir al cine	1	2	3	4	5	9
Ir a exposiciones	1	2	3	4	5	9
Ir a conciertos	1	2	3	4	5	9
Visitar museos	1	2	3	4	5	9
Practicar algún deporte	1	2	3	4	5	9
Practicar algún juego	1	2	3	4	5	9
Ir al teatro	1	2	3	4	5	9
Limpiar la casa	1	2	3	4	5	9
Cocinar	1	2	3	4	5	9
Salir a tomar algo o a cenar	1	2	3	4	5	9
Visitar a los amigos	1	2	3	4	5	9

P35. ¿Pertenece su hijo/a al círculo juvenil de su parroquia?:

- Sí: (28)
- No:

P36. Se suele decir que una persona es de derechas o de izquierdas para determinar la posición política de cada uno. En este sentido, le presento una escala de siete números, donde el número 1 se refiere a la extrema izquierda y el 7 a la extrema derecha.

EXTREMA IZQUIERDA							EXTREMA DERECHA		(29)
1	2	3	4	5	6	7			

P37. Teniendo en cuenta que esta encuesta es anónima, ¿podría decirnos a qué partido votó en las elecciones generales pasadas?:

- P.S.O.E.
- P.P.
- I.U.
- C.D.S.
- Un partido nacionalista (30)
- Otros partidos
- No voté
- Voté en blanco
- NS/NC

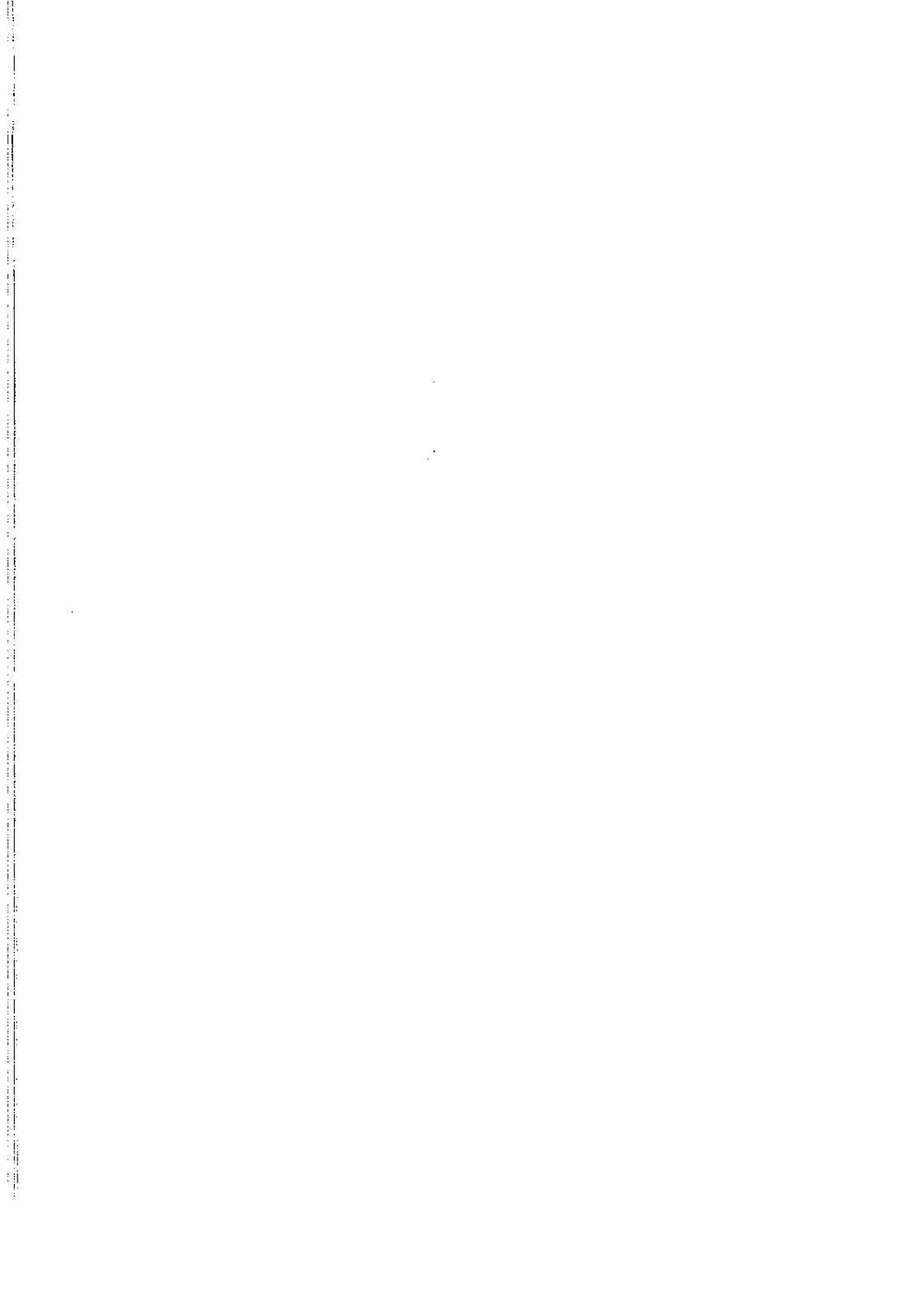
P38. Respecto a la despenalización del consumo público de drogas, ¿cuál es su posición?:

- Estoy a favor (31)
- Estoy en contra

P39. Respecto a la inseguridad ciudadana, opina que hay:

- Demasiada
- Mucha
- Bastante (32)
- Poca
- Ninguna
- NS/NC

- P40. ¿Qué opina del divorcio?:
- Estoy a favor..... 1
 - Estoy en contra 2 (33)
 - NS/NC..... 9
- P41. ¿Qué opina de las relaciones prematrimoniales?:
- Estoy a favor..... 1
 - Estoy en contra 2 (34)
 - NS/NC..... 9
- P42. ¿Qué le parece que un hombre y una mujer vivan juntos sin casarse?:
- Me parece bien 1
 - No me parece bien 2
 - Me es indiferente 3 (35)
 - NS/NC..... 9
- P43. ¿Está a favor o en contra del aborto libre?:
- Estoy a favor..... 1
 - Estoy en contra 2 (36)
 - NS/NC..... 9





Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
